

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт педагогики и психологии детства  
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

Реализация когнитивного подхода в лексико-семантической работе на уроках  
русского языка в начальной школе (на материале концепта «Язык»)

Выпускная квалификационная работа  
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой М.Л. Кусова

Исполнитель:  
Симонова Алена Михайловна  
Обучающийся МНО-1801 группы

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Кусова Маргарита Львовна,  
доктор фил. наук, профессор

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	9
1.1 Современные подходы к начальному общему образованию .....	9
1.2 Когнитивный подход в языковом образовании .....	14
1.3 Содержание лексико-семантической работы в начальной школе на уроках русского языка .....	24
1.4. Анализ методического аппарата учебников по русскому языку в аспекте формирования концепта «Язык» у младших школьников .....	34
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВА РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОНЦЕПТА «ЯЗЫК» У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	44
2.1. Диагностика уровня сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальной школы .....	44
2.2. Опытная работа по формированию концепта «Язык» в сознании младших школьников на уроках русского языка .....	53
2.3. Проверка эффективности опытно-поисковой работы по формированию концепта «Язык» у младших школьников на уроках русского языка.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	69
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	83

## **ВВЕДЕНИЕ**

В майском указе Президента РФ от 7 мая 2018 г. обозначены две глобальные цели: вхождение российского общего образования в десятку лучших мировых систем и воспитание гармонично-развитой и социально-ответственной личности на основе исторических и культурных традиций. Две эти цели легли в основу проекта «Образование», в котором отражены современные тенденции развития отечественной школы и пути создания успеха для каждого ребенка.

По требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования у младшего школьника должна формироваться языковая грамотность, то есть совокупность умений, навыков, способов деятельности, обеспечивающих:

- 1) Стремление к развитию чувства языка, совершенствованию собственной языковой культуры;
- 2) Целесообразный отбор языковых средств для построения содержательных, связных и нормативно грамотных конструктов, как устных, так и письменных;
- 3) Готовность к осознанию терминологических и понятийных характеристик системы языка.

Так же в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования представлены результаты освоения данного уровня обучения, которые предусматривают предметные, метапредметные и личностные результаты. Одним из личностных результатов является приобщения обучающихся к системе базовых национальных ценностей российского общества, одна из которых - русский язык [52].

Обучая ребенка языку, следует обращать внимание не только на систему языка, но и на самого обучающегося, овладевающего ею и реализующему ее в своей речевой деятельности, поскольку формирование языковых понятий неразрывно связано с процессом познания окружающего мира ребенком. Подтверждение данного тезиса можно найти в следующих науках: психо-

лингвистике (Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), когнитивной лингвистике (Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, В.З. Демьяненко и др.), лингвокультурологии (С.Г. Воркаев, Д.С. Лихачев, В. Маслова и др.), социолингвистике (В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин и др.). Знания людей об объективной действительности организованы в виде концептов, абстрактных структур, отражающих различные сферы деятельности человека, следовательно, человек мыслит концептами [9].

В свою очередь, главной задачей курса «Русский язык» в начальной школе является формирование языковой личности обучающихся. Но вышеуказанная направленность реализуется недостаточно [17]. Содержание современных учебников по русскому языку ориентировано на развитие личности ребенка, тогда как изложение материала чаще предстает как обусловленное только системным характером языковой системы, развитие личности представлено как процесс социализации, а овладение языком как средство, обеспечивающее вхождение ребенка в социум.

Следовательно, проблему исследования определяют **противоречия** между:

- уровнем теоретической изученности когнитивного подхода в обучении в целом и недостаточностью теоретического освещения реализации когнитивного подхода в обучении младших школьников русскому языку;
- уровнем методического обеспечения лексико-семантической работы на уровне начального общего образования и недостаточностью разработанности методического обеспечения на уровне когнитивного подхода.

Названные противоречия позволили определить **проблему** исследования, которая заключается в определении и обосновании путей реализации когнитивного подхода в лексико-семантической работе на уроках русского языка в начальной школе.

**Цель:** теоретическое обоснование реализации когнитивного подхода в лексико-семантической работе в начальной школе и апробация методическо-

го сопровождения лексико-семантической работы на уроках русского языка в начальной школе.

**Объект:** процесс вербализации концепта язык у младших школьников.

**Предмет:** методическое сопровождение лексико-семантической работы на уроках русского языка в начальной школе, направленное на обогащение словаря в рамках концептосферы «Язык».

**Гипотеза** исследования: реализация когнитивного подхода обеспечит результат, если:

- вербально наполнится концептосфера «Язык»;
- включить комплекс упражнений, отражающий представление данной концептосферы;

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены **задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую и лингводидактическую литературу по проблеме исследования
2. Выявить педагогические, психологические и лингвистические предпосылки формирования концепта язык у младших школьников.
3. Определить структуру и содержание концепта «Язык» с точки зрения ФГОС.
4. Разработать критерии, показатели и уровни сформированности концепта «Язык» у младших школьников.
5. Разработать методическое сопровождение лексико-семантической работы по формированию концепта «язык» у обучающихся начальных классов на уроках русского языка.
6. Осуществить проверку эффективности методического сопровождения формирования концепта «Язык».

Теоретико-методологическую основу исследования составили: теории личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), лингвистические концепции языковой личности и языковой картины мира личности (М.М. Бахтин, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.), теории концепта и положения когнитивной

лингвистики (Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, В.З. Демьяненко), лингвокультурологии (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, В.В. Красных и др.), положения об интеграционных процессах в методике преподавания русского языка, культуры речи, литературы, культурологии, философии и психологии (А.С. Антонова, Т.А. Балыхина, Т.Г. Бирюкова, Т.Н. Волкова и др.).

Методы исследования:

- теоретические, анализ психолого-педагогической, учебно-методической и справочной литературы, анализ учебников по русскому языку, обобщение педагогического опыта;
- эмпирические, анализ продуктов деятельности обучающихся, системный и качественный анализ полученных данных.

**Элементы научной новизны исследования:**

1. Выделен концепт «Язык» как ключевой при обучении обучающихся начальных классов по русскому языку, определены его составляющие.
2. Разработано методическое сопровождение формирования концепта «Язык» у обучающихся начальных классов в процессе обучения русскому языку, базирующаяся на понимании содержания концепта и предполагающая процесс его формирования по уровням развития языковой личности: от вербально-семантического, тезаурусного к мотивационно-прагматическому.
3. Определены виды упражнений, методы и приемы, способствующие формированию концепта «Язык» у обучающихся начальных классов на уроках русского языка: языковые упражнения (метод определения лексического значения слова, приемы: обращение к толковому словарю, знакомство с принципами организации словарной статьи, обращение к изображению, словесное описание предмета или явления – денотата), морфемный анализ, построение лексической парадигмы слова – словоформ, определение значения слова по контексту), метод лексического разбора, приемы: определение тематической семы, выполнение лексического разбора по алгоритму, метод конструирования, приемы: распо-

ложение лексем по семантическим разрядам, расположение третьего лишнего / продолжение ряда, составление текста с избранной лексемой для передачи понимания ее значения, чтение отрывка из текста с заменой избранной лексемы/устойчивой лексической единицы/метафоры), информационно-интерпретирующие упражнения (метод анализа текста, приемы: составление ментальной карты, синквейн, чтение текста с маркировкой), коммуникативно-прагматические упражнения (методы: изложение, сочинение).

**Практическая значимость** исследования. Выделенный диагностический инструментарий и комплекс упражнений могут быть использованы учителем начальных классов на уроках русского языка при формировании концепта «Язык».

Апробация результатов исследования осуществлялась при выступлении на научно-практических конференциях «Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование» (статьи «Формирование представлений о Родине у младших школьников на уроках русского языка», «Формирование лексической выразительности речи младших школьников»), внедрение результатов исследования осуществлялась в МАОУ гимназия №116 г. Екатеринбурга.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и научных выводов исследования обеспечивается методологической обоснованностью теоретических позиций, применением комплекса научных методов исследования, адекватностью его предмету, цели и задачам.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Для обучающихся начальных классов в процессе обучения русскому языку наиболее значимым концептом является концепт «Язык». Статус данного концепта определяются рядом факторов: для обучающихся начальных классов ведущим видом деятельности является учение, формируются предпосылки для более глубокого понимания и усвоения школьниками

языковых понятий, так как это начало систематического курса изучения русского языка.

## 2. Формирование концепта «Язык» опирается

### 1) на трехчастную структуру концепта:

- значимостную составляющую (сема)
- понятийную (признаковую и дефиниционную структуру – совершенствование грамматического строя речи)
- образную (фиксирующую когнитивные метафоры, поддерживающие концепт у языковой личности) [1].

### 2) на уровни развития языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический)

### 3) на принципы учета содержания концепта, компонентов языковой личности, культуросообразности, актуализации опоры на межпредметные знания и умения обучающихся, учета ценностных ориентаций, культурной рефлексии;

### 4) включает комплекс упражнений: языковые, нацеленные на овладение системой языка, информационно-интерпретирующие, направленные на обогащение познавательных стратегий обучающихся; коммуникативно-прагматические, цель которых – составление речевых высказываний разного типа, вида и жанра; интегративные, обеспечивающие систематизацию знаний, совершенствование умений, навыков, сформированных при выполнении трех первых типов упражнений.

### 5) Критериями сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов являются:

1) владение лексическими единицами/паремиями/метафорами, репрезентирующими концепт «Язык»; 2) владение дефинициями, афоризмами, поговорами о языке, осуществление их выбора языковой личностью; 3) владение умением интегративного использования в речи единиц/паремий/метафор.

Диссертация состоит из двух глав, выводов по каждой главе, введения и заключения, списка литературы и приложений.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

## **1.1 Современные подходы к начальному общему образованию**

Современная школа находится в поисках модернизации содержания образования, адекватного потребностям общества. Модернизация начального обучения связана с новым статусом младшего школьника – субъекта учебной деятельности. Долгое время в школе использовались репродуктивные методы, согласно которым учитель сам рассказывал, а ученики только запоминали и воспроизводили материал.

В настоящее время важно, чтобы в результате обучения в ребенке произошли изменения, которые определяются не только приобретенным жизненным опытом, не только теми знаниями, которые он усвоил в процессе обучения, но и характером его деятельности, отношением к ней, уровнем познавательных интересов, готовностью к самообучению и самовоспитанию.

В основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход. Становление системно-деятельностного подхода в науке базируется на исследованиях А.Г. Асмолова (нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности); П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна (достижение результата при наличии обратной связи); Г.П. Щедровицкого (целевая предопределённость социальных явлений) и др. [4].

Учёными определены два подхода к пониманию сущности системно-деятельностного подхода:

1. Системно-деятельностный подход является попыткой объединения подходов: системного и деятельностного. Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. как объединение системного подхода (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Системно-деятельностный подход нашел свое отражение в исследованиях В.Д. Шадрикова (система, направленная на результат), Н.А. Бернштейна («образ потребного будущего», «модель потребного будущего»), П.К. Анохина («системообразующий результат», «функциональная система»), А.Н. Леонтьева («результат как мотив и ценность деятельности») и др.

По мнению исследователей, системно-деятельностный подход определяется результативностью деятельности как целенаправленной системы.

2. Системно-деятельностный подход основан на особенностях выстраивания обратной связи. Обратная связь в рамках системно-деятельностного подхода определяется Н.А. Бернштейном как «коррекция», П.К. Анохиным - как «обратная ориентация», А.Г. Асмоловым - как аттестация, аккредитация, лицензирование, тестирование. Такое понимание позволяет представить компоненты не разорванными, а в целостном системно-деятельностном анализе, имеющем «генетически развивающий план» (например, при разработке программ необходимо учитывать индивидуальные особенности развития личности и присущие этим особенностям формы деятельности) [4].

Изучая теорию системно-деятельностного подхода, авторы определяют основополагающие понятия «субъект», «субъективность» и обобщают принципы.

Основные принципы системно-деятельностного подхода: принцип субъектности, принцип учёта ведущих видов деятельности и законов их смены, принцип учета сензитивных периодов развития, принцип сотрансформации, принцип определения зоны ближайшего развития, принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления развития), принцип обязательной результативности каждого вида деятельности, принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности и др.

В структуре системно-деятельностного подхода А.Г. Асмолов выделяет следующие компоненты: кадровый, экономический, мотивационно-ценностный, целевой и операционно-технологический. Системно-деятельностный подход, по мнению А.Г. Асмолова, не отрицает ЗУНовского

подхода: «На операционально-технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция — деятельность — компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им» [4].

Характеризуя системно-деятельностный подход, А.Г. Асмолов говорит о его нацеленности на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает на возможность формирования ценностных ориентиров, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования [16].

Решению проблемы преодоления культурного кризиса и развития ценностной сферы человека способствует становление педагогической аксиологии как методологического подхода в осмыслении педагогических явлений.

Аксиологический подход органически присущ современной педагогике, в которой воспитанник рассматривается в ней как высшая ценность общества. В связи с этим аксиология может рассматриваться как методологическая основа образования и современной педагогики. В развитие педагогической аксиологии значительный вклад внесли труды Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д., Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, М.Н. Фишера, П.Г. Щедровицкого и др. Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения. Последние формируются на основе различения человеком добра и зла, истины и заблуждений, красивого и безобразного и других культурно значимых характеристик действительности [36]. Эти аспекты общей аксиологии следует учитывать и при разработке педагогической аксиологии. Педагогическая действительность как часть социальной включает всю совокупность конкретных педагогических явлений, которые объединяет их принадлеж-

ность к целенаправленному процессу образования человека. Сюда входят и сами субъекты этого процесса (воспитатели и воспитанники), содержание и процесс образования, разнообразные формы, методы и средства воспитания. В целом проблема критериев ценности явлений в педагогической аксиологии нуждается в серьезных теоретических исследованиях [18].

Предметом педагогической аксиологии являются ценности:

1. Научно педагогического исследования. Результаты исследования по их ценностному качеству характеризуются общенаучными критериями новизны, актуальности, теоретической и практической значимости. Конкретно-научные критерии зависят от типа исследования (дидактика, теория воспитания и т. д.). В зависимости от эффективности возможна оценка исследований с позиций научной, практической, социальной и экономической значимости.

2. Инновационной деятельности. Если этот результат приближается к цели, которую ставило образование, то его содержание и процесс как ценности обладают большой социально-педагогической значимостью. И здесь также можно говорить о новизне педагогических явлений, практической значимости и других критериях ценности. Невозможно усвоить теоретическое и практическое значения новых педагогических новшеств (аспектов содержания и процесса обучения и воспитания) без выяснения ценностной природы педагогических новшеств, без определения системы педагогических ценностей и критериев оценки педагогических явлений. А именно эти вопросы и должны войти в содержание педагогической аксиологии и определять специфику ее предмета в целом.

3. Педагогических явлений. Педагогическая аксиология обращена не только к новшествам, но и к тем явлениям и процессам в педагогике, которые давно включены в педагогическую действительность и воспроизводятся в ней как особые ценности в массовой практике. Педагогические явления образуют первую большую группу ценностей, которую должна исследовать педагогическая аксиология. Педагогические явления качественно отличаются друг от друга: их качество — это специфика явления по его содержанию,

определенности. Именно это содержание детерминирует, в конечном счете, их оценку и ценность. При этом следует различать категорию «качество» в смысле определенности вещи, явления, отличия и в оценочном (аксиологическом) смысле. Это принципиальное положение для педагогической аксиологии. Следует иметь в виду и то, что всякое явление педагогической действительности может получить оценку, быть оценено, однако не всякое может выступать как ценность, поскольку некоторые педагогические явления могут носить деструктивный для развития личности характер или со временем терять ценность.

4. Конкретных ценностей необходимых для формирования у субъектов образовательного процесса. Приоритетными задачами педагогической аксиологии В.А. Сластенин и Г.И. Чижаква считают следующие:

- анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработку ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования;
- проблему критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений [38].

Ориентация системы образования на личность обучающегося, его мотивы, цели, неповторимость когнитивных процессов позволяет направить весь образовательный процесс на развитие личности ученика [5].

В современных отечественных работах (И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков) выдвигается целостная концепция личностно-ориентированного обучения. Согласно этой концепции, обучение направляется на развитие личности ученика, который «изначально является субъектом познания» (И.С. Якиманская), предполагая специальную организацию его учебной деятельности.

Конкретизация личностно-ориентированного подхода в педагогической науке и образовательной практике определило необходимость реализации системно-деятельностного подхода.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод: деятельностный подход послужил методологической основой многих технологий обучения, разработанных в 1980—1990-х гг., таких, как проблемное обучение, развивающее обучение, дифференцированное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, дидактическая игра, активное (контекстное) обучение и др. Общим для всех этих технологий является то, что они делают акцент не столько на освоении обучающимся отвлеченных знаний, сколько на овладении при этом ориентировочными основами деятельности, в первую очередь учебной, через которую осваиваются и все другие виды деятельности.

При реализации системно-деятельностного подхода используются технологии организации коллективной мыслительной деятельности, конструируются проблемные ситуации, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию ученика, дают ему возможность поиска своего способа выхода из ситуации затруднения.

## **1.2 Когнитивный подход в языковом образовании**

Когнитивный подход определяет содержание начального общего образования в целом, в том числе и содержание языкового образования. В языковом образовании, в свою очередь, очень важно опираться на связь языка и мышления.

Проблемами познания и понимания человечество интересовалось с древнейших времен. Исследования вопросов о том, где и как хранятся знания человека, его опыт, очертили предметную область современного междисциплинарного подхода к исследованию познания – когнитивной науки.

Когнитивная наука направлена на получение знания о знании, в фокусе ее внимания находятся проблемы, связанные с получением, обработкой, хранением, извлечением и оперированием знаниями. Данные проблемы относятся ко всем процедурам, характеризующим использование знания в поведении человека и, главное, в его мышлении и в процессах коммуникации.

Когнитивная наука занимается информацией о мире, изучая такие сложнейшие феномены человеческого бытия, как восприятие мира и отражение воспринятого в голове человека, как языки мозга, как память и организация когнитивных способностей человека. Отличительной особенностью непосредственных интересов когнитивной науки является обращение к знанию и познанию. Многие исследователи видят глобальную задачу когнитивной науки в том, чтобы «понять, каким образом человек с его относительно ограниченными возможностями оказывается способным перерабатывать, трансформировать и преобразовывать огромные массивы знаний в крайне ограниченные промежутки времени».

Однако человеческое знание и процессы познания слишком сложны, чтобы обеспечить их описание в рамках какой-либо одной науки, будь это философия, психология, логика и т. д. Поэтому когнитивная наука развивалась как наука междисциплинарная, призванная объединить усилия специалистов в разных областях знания – психологов и лингвистов, философов, специалистов по искусственному интеллекту, по организации баз знаний в компьютерах и математическому моделированию [2].

С самого начала возникновения когнитивной науки особую роль отводили психологии и лингвистике, подчеркивая тем самым особое положение объектов их анализа – психики, сознания, языка – в самой речемыслительной деятельности человека.

Среди важнейших тем когнитивной психологии – язык, который изучается здесь как интериоризованная система знаний о языке, языковой компетенции, языковых умениях и навыках, нередко интерпретируемая как система врожденных знаний. Одной из задач когнитивной психологии является

создание такой когнитивной модели языка и речевой, коммуникативной деятельности, которая объединила бы в интегральной форме сведения о производстве или порождении речи со сведениями о ее восприятии и, наконец, о ее понимании [33].

Когнитивная лингвистика – одно из направлений лингвистики, исследующее механизмы извлечения, хранения и передачи знаний посредством языка. Возникновение когнитивной лингвистики связывают с именами Дж. Лакоффа и Х. Томпсона. В центре внимания когнитивной лингвистики находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформации информации. Язык рассматривается как основное средство «фиксации, переработки и передачи знания и выступает в качестве своеобразной системы различных упаковок знания» [7].

Когнитивный подход к языку подразумевает анализ лингвистических фактов в их связи с организацией понятийной системы. Языковые структуры рассматриваются при этом сквозь призму общих знаний человека о мире, накопленного им опыта взаимодействия с окружающей средой и в тесной зависимости от психологических, коммуникативных и культурных факторов [31].

Лингвистический анализ, с точки зрения сторонников когнитивной лингвистики, должен учитывать не только языковое поведение как таковое, но и психические процессы, диктующие соответствующее поведение. При этом большое значение уделяется выявлению, описанию и объяснению внутренней когнитивной структуры, базисной для говорящего и слушающего, а также динамике речи. При этом под когнитивной структурой здесь и далее мы будем понимать, базируясь на работах Е. С. Кубряковой, В. З. Демьянкова, Ю. А. Ситнова и др., форму организации и сохранения в сознании человека образов реальной действительности.

Однако на вопрос о том, как должны реализовываться идеи когнитивизма в методике и лингводидактике, нет однозначного ответа. Большинство



исследователей полагают, что реализация принципа когнитивизма в методике обучения языку предполагает создание адекватных условий, способствующих формированию индивидуальных когнитивных структур, специальную подготовку учебного материала, обучение обучающихся оптимальным стратегиям усвоения учебного материала, создание психологически комфортных условий обучения и т. д. [14]

В частности, по мнению И. В. Карповой, «когнитивный компонент учитывает закономерности познавательного процесса и особенности ментальной деятельности учащегося, а также отвечает за оптимальную организацию познавательных действий учащегося, приближенную к естественному познавательному процессу» [26]. Суть когнитивного компонента заключается в учете механизмов, управляющих языковым развитием при обучении языку.

Применение когнитивного подхода в методике преподавания иностранного языка А. Н. Шамов видит в создании когнитивной модели переработки информации, которая в полной мере соответствует познавательной деятельности учащихся и задачам обучения в области иностранных языков. Автор рассматривает когнитивный подход как «системный дидактический объект, имеющий методологическое значение для методической науки, применение которого обеспечивает активизирующую и развивающую функцию обучения на основе реализации закономерностей познавательной деятельности» [57].

Л. И. Карпова считает, что «когнитивный подход в методике опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащиеся являются активными участниками процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя» [27]. В соответствии с когнитивным подходом изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи. Обучение языку не сводится только к восприятию и механическому заучиванию единиц языка или правил.

Обучающиеся являются активными участниками процесса обучения, который носит не только личностно, но и социально обусловленный характер.

По мнению П. К. Бабинской, «когнитивность подразумевает использование закономерностей формирования сознания индивида и мыслительных процессов (восприятия, мышления, познания, понимания и объяснения) в процессе коммуникативно-познавательной деятельности» [5], основными из которых, по словам автора, являются:

- единство языка и мыслящего, познающего человека (т. е. связь знаний, заложенных в языке субъектом восприятия, познания, мышления, преломление реального мира в сознании субъекта и фиксирование его в языке в виде понятий, представлений, образов, концептов и моделей);
- эквивалентность каждого языка определенной системе концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации из окружающего мира;
- соотнесение языковых форм с ментальными репрезентациями и с тем опытом, который они в качестве структур знания отражают;
- признание репрезентаций, имеющих в данном языковом коллективе статус национально-культурного эталона некоторой ситуации общения, основными объектами когнитивного мышления.

Когнитивный аспект в обучении языку имеет свою специфику. В отличие от когнитивной науки, которую в первую очередь интересует процесс познания и обработки информации человеком вообще и безотносительно к конкретному языку, исследователь и преподаватель русского языка исходит из признания двойственного характера когнитивной природы человека. С одной стороны, когнитивные способности человека как такового сопоставимы в разных языках. С другой стороны, в когнитивном аспекте все языковые явления рассматриваются как своеобразные пласты опыта человека, передающие различные типы знаний о действительности. Из этого вытекает, что когнитивный опыт носителей разных языков (т. е. опыт освоения реального мира,

закрепленный в данном языковом и национальном сообществе) различен, не совпадает [2].

Термин «когнитивный» (от латинского слова *cognitio* - знание, познание), означающий «познавательный», «имеющий отношение к познанию», появился в шестидесятых годах прошлого века, в связи с возникновением новой парадигмы в психологических исследованиях (когнитивной психологии, когнитивистики), где особое внимание уделяется традиционным познавательным процессам: восприятию, вниманию, памяти, воображению и мышлению. Однако когнитивный подход принципиально отличается тем, что все эти процессы рассматриваются как составляющие общего процесса информационного обмена между человеком и средой. В новых условиях необходимо создавать и новые технологии обучения - когнитивные, т.е. пути, приемы, способы, позволяющие обеспечить эффективное понимание обучающимися реального мира, успешную адаптацию к жизни в информационно перенасыщенной среде и интеллектуальное развитие. Например, с помощью специальной системы заданий, обеспечивающих логическую переработку информации [30].

Когнитивные подходы в обучении направлены на формирование критического мышления: умение проводить различия между фактическими сведениями и оценочными суждениями; умение проводить различия между фактами и предположениями; умение выделять логические виды связи; умение выделять специфические предметные виды связей; умение обнаруживать фактические и логические ошибки в рассуждениях; умение отличать существенные доводы от таковых не являющихся; умение разграничивать обоснованные и необоснованные оценки и др. [28].

Существует множество определений концепта. Приведем только некоторые из них. В одной из работ В. И. Карасик дает сразу четыре определения концепта: «фрагмент жизненного опыта человека»; «ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта»; «многомерное ментальное образо-

вание, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны»; «квант переживаемого знания» [23].

Е. С. Кубрякова понимает под концептом «оперативную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания». По мнению исследовательницы, самые важные концепты выражены в языке [33].

А. А. Залевская, проводя разграничение между концептом и понятием, называет концептом «объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [21].

По мнению С. Воркачева, концептом называется «единица коллективного знания, отправляющая к высшим духовным сущностям, имеющая языковое выражение, отмеченное этнокультурной спецификой» [11]. Однако если в ментальном образовании отсутствует этнокультурная специфика, оно, по мнению исследователя, концептом не является.

И.А. Стернин и З.Д. Попова называют концептом «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [43].

В лингвистике существует еще множество определений, однако как представленные выше, так и не упомянутые нами определения концептов можно условно разделить на две группы, символизирующие два взгляда, два подхода к их изучению. Первый подход, которого придерживаются Е.С. Кубрякова, А.А. Залевская, И.А. Стернин и З. Д. Попова, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Д.С. Лихачев, В.В. Колесов, А. Соломоник — это когнитивный подход, согласно которому в качестве концепта можно рассматривать любые

языковые единицы, которые отражают опыт, знания и представления человека. Согласно второму, лингвокультурологическому, подходу, среди сторонников которого С.Г. Воркачев, С.Х. Ляпин, В.И. Карасик, В.В. Красных, Н.А. Красовский, концептом может называться только такое ментальное образование, которое отражает менталитет языковой личности представителя определенной этнической культуры [44].

Стоит отметить, что два эти подхода сходятся в понимании концепта как особого ментального образования, формирующегося в сознании человека в ходе познавательной деятельности.

Сторонники обоих подходов разграничивают понятие и концепт. Если понятие включает в себя основные, общие свойства и признаки предмета окружающего мира, то в концепте отражается то, что человек знает, воображает или думает по поводу объекта или явления окружающей действительности [35]. Появление понятия является результатом теоретического осмысления реальности, попытки ее объективного описания, тогда как концепт обращается именно к человеческому фактору, к тому, какое отражение находит то или иное явление в сознании человека. Концепт, с одной стороны, может и не содержать общих и основных признаков или свойств объекта или явления, с другой стороны, концепт намного шире, чем понятие, указанное в словаре. Поэтому можно говорить об индивидуальном концепте или концепте, имеющем определенную специфику в той или иной этнической культуре, чего нельзя считать верным относительно понятия [45].

Исследователи пытаются найти объяснения столь пестрой палитры имеющихся определений концепта. Неоднозначность трактовки концепта обусловлена, по мнению М.В. Пименовой, двумя обстоятельствами: 1) концепт является, по сути, междисциплинарным образованием, т. к. он используется в целом комплексе наук, в том числе в разных направлениях лингвистики; 2) сложность и многомерность самого феномена [41]. По утверждениям М.В. Пименовой, в настоящее время в истолковании термина «концепт» сформировалось пять разнообразных подходов. Среди них: 1. Психологиче-

ский подход (С.А. Аскольдов-Алексеев, Д.С. Лихачев). 2. Логический подход (Н.Д. Арутюнова). 3. Философский подход (В.В. Колесов). 4. Культурологический подход (Ю.С. Степанов). 5. Интегративный подход (С.Х. Ляпин) [49].

Рассмотрим методику описания концептов, предложенная Р.М. Фрумкиной. Различаются ядро и периферия: ядро – это словарные значения той или иной лексемы (именно материалы толковых словарей дают большие возможности в плане раскрытия содержания концептов). Периферия – это субъективный опыт, различные коннотации, ассоциации. Для установления смыслового объема концепта необходимо: 1) определить ситуацию, к которой принадлежит концепт; 2) установить место данного концепта в языковой картине мира и языковом сознании нации через обращение к энциклопедическим и лингвистическим словарям; при этом словарная дефиниция считается ядром концепта; 3) обратиться к этимологии; 4) привлечь к анализу разнообразные контексты: поэтические, научные, философские, публицистические, а также пословицы и поговорки; 5) полученные результаты сопоставить с анализом ассоциативных связей ядра концепта [54].

Исходя из предложенной методики, видно, что концепт – многомерное образование, включающее понятийные и коннотативные, оценочные и ассоциативные характеристики. В зависимости от типа концепта несколько иной будет и методика его описания. Известно, что есть различные типы структур представления знаний – схема, фрейм, скрипт и т.д. Их объединяет то, что все они есть совокупность информации, хранимой в памяти, которая обеспечивает адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций. Многое при описании зависит от того, какой тип концепта подлежит рассмотрению.

Так, если словарные толкования содержат указания на контуры, линии, формирующий предмет, то, значит, они указывают на схему. Например, толкование: «рогатка» — это деревянная развилка, напоминающая букву Y. Это и есть схема.

Перечисление деталей, из которых складывается содержание, — это фрейм. Фрейм в его базовом определении представляет собой структуру дан-

ных, относящихся к стереотипной ситуации. Это организация представлений, хранимых в памяти, структура знаний, информация об определённом фрагменте человеческого опыта. Данное знание включает: а) лексическое значение; б) энциклопедическое знание предмета; в) экстралингвистическое знание.

Описание процесса, действия с его важнейшими этапами — это сценарий. Он вырабатывается в результате интерпретации текста. Скрипты определяются как набор ожиданий о том, что в воспринимаемой ситуации должно произойти дальше.

Разные концепты способны передавать концептуальную информацию разного типа — от элементарных до сложнейших концептуальных структур высшей степени абстракции [51].

Можно согласиться с мнением В.А. Масловой, в том, что отсутствие единого определения связано с тем, что концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей помимо понятийной основы социо-психокультурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; оно включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре [39].

Концепты лежат в основе формирования целостной картины мира, влияют на становление личности ребенка. В рамках настоящей диссертации мы руководствуемся прочтением термина «концепт» согласно лингвокультурологическому подходу: ценностный аспект концепта заключается в способности отражать национальный менталитет в смысловом значении единиц языка данного подхода. В нашем исследовании мы опираемся на трехчастную структуру концепта: понятийная, значимостная и образная составляющие, предложенные С.Г. Воркачевым [11].

Понятийная составляющая трехслойна и отражает признаковую, дефиниционную структуру. Ядром концепта является его внутренняя форма, не осознаваемая, запечатленная во внешней, словесной форме. Второй слой содержит один или несколько дополнительных признаков, в последний слой

входит актуальный основной признак. Образная – фиксирует когнитивные метафоры, поддерживает концепт в языковом сознании, значимостная – определяется местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе языка, куда входят этимологические и ассоциативные характеристики этого имени [24].

Явление реальной действительности служит базой для образования концепта. Момент осмысления, осознания личностью явления есть тот самый момент, когда образуется в сознании концепт.

### **1.3 Содержание лексико-семантической работы в начальной школе на уроках русского языка**

Неотъемлемой частью обучения русскому языку является лексико-семантическая работа, которая заключается в систематической и целенаправленной деятельности учителя по овладению обучающимися лексикой русского языка. В ходе такой работы обучающиеся овладевают значениями лексических единиц, нормами их употребления, учатся употреблять единицы речи в соответствии с ситуацией общения.

Лексико-семантическая работа в начальной школе строится на основе системно-деятельностного подхода, благодаря использованию характерных методов и приемов обучения, и когнитивного подхода, на основе которого выполняется отбор лингвистического материала для изучения.

Количественное обогащение словарного запаса обучающихся, качественное совершенствование, расширение активной части словаря и совершенствование механизмов отбора слов при порождении высказывания – вот те задачи, которые содержит лексико-семантическая работа.

При организации лексико-семантической работы в процессе обучения родному языку существуют определенные объективные трудности, обусловленные значительными индивидуальными различиями в лексическом развитии детей и особенностями лексического уровня языка (неисчислимостью



единиц, подвижностью словарного состава, спецификой системных отношений в лексике, большим удельным весом асистемных явлений). Эти трудности связаны прежде всего с определением конкретного содержания лексико-семантической работы в виде перечня слов, подлежащих усвоению, и четко сформулированных требований к уровню лексического развития ребенка на каждом этапе обучения.

В программах обучения русскому языку не содержат конкретного перечня лексических единиц, которыми должен овладеть обучающийся к концу каждого года обучения в начальной школе. Образовательные программы сосредотачивают внимание на значимости словарной работы на протяжении всех лет обучения и указывают, что эта работа ведется в связи с изучением грамматики, орфографии и чтением художественных произведений. Это говорит о том, что в практике обучения русскому языку задачи лексико-семантической работы не выступают первостепенными, хотя методисты осознают их значимость. Программы и учебные пособия первую позицию отводят грамматике, орфографии, а работу с лексическими единицами предлагают вести параллельно с выполнением грамматических упражнений и тренировкой в правописании слов. Безусловно, в учебниках русского языка имеются упражнения лексического характера, но они малочисленны и даются разрозненно, не обеспечивая системности в работе по качественному улучшению речи обучающихся [58].

В методике русского языка ведутся активные поиски в области определения содержания и последовательности введения лексического материала в процессе обучения родному языку в школе, однако этот вопрос пока далек от разрешения и «случайность, субъективность в словарно-семантической работе» [6] сохраняется во многом и сегодня. Существуют объективные причины такого положения вещей, ведь ни один учебник не способен учесть особенности лексикона конкретного ребенка или группы детей, поэтому содержание лексико-семантической работы в принципе не может быть установлено с той степенью однозначности, которая возможна для других аспектов обуче-

ния языка. В связи с этим возрастает роль педагога в планировании и проведении лексико-семантической работы, который должен, ориентируясь на определенные принципы организации словарной работы, с учетом особенностей лексикона обучаемых отобрать лексический материал и обеспечить условия для того, чтобы дети им овладели.

Принципы лексико-семантической работы в современной методике обучения русскому языку определяются на основе общепедагогических закономерностей с учетом особенностей предмета обучения — лексической системы языка. В работах М. Т. Баранова, П. И. Колесова раскрывается содержание важнейших общедидактических принципов (сознательности, систематичности и последовательности, доступности обучения, связи с жизнью и др.) применительно к организации работы над словарем учащихся [29]. Лингводидактические принципы, отражая общие закономерности усвоения языка, также проявляются и в лексико-семантической работе со школьниками [6]. Методистами выделяются такие принципы, как экстралингвистический — учет обусловленности лексических значений явлениями окружающей действительности; функциональный, диктующий необходимость раскрытия правил и закономерностей функционирования слов в речи; структурно-семантический, в соответствии с которым работа над семантикой слова неразрывно связана с анализом его структуры; исторический, предполагающий обращение к происхождению слова, истории развития его значения; нормативно-стилистический, требующий наблюдения над нормами и уместностью словоупотребления в зависимости от условий общения [42].

Специфика лексической системы языка отражается в частнометодических принципах организации лексико-семантической работы. Парадигматический принцип требует рассмотрения слова в его родовидовых, синонимических, антонимических и др. связях, так как лексическое значение слова определяется его соотносительностью не только с реалией и соответствующим понятием, но и с другими словами в лексической системе языка [13]. Следовательно, анализ лексического значения отдельных слов в отрыве от их си-

темных связей не может обеспечить полноценного овладения словом, его семантикой и правилами употребления и при определении содержания лексико-семантической работы необходимо опираться на имеющиеся в лексической системе языка объединения слов по их значениям — лексико-семантические группы, синонимические ряды, антонимические пары и т. п. Кроме того, и значения многозначного слова образуют парадигму, так как связаны между собой семантическими отношениями. Выявление этих семантических отношений и должно стать предметом наблюдения над многозначным словом. Синтагматический принцип проявляется в показе возможного словесного окружения нового слова, его лексической и грамматической сочетаемости [6].

М. Т. Баранов выделяет также принципы отбора тематических групп лексики и слов внутри тематических и лексико-семантических групп для словарной работы на уроках русского языка. Отбор тематических групп должен осуществляться на основе социально-коммуникативного принципа (отбор лексики, обслуживающей значимые для школьника сферы коммуникации) и межпредметно-коммуникативного принципа (отбор лексики, необходимой для овладения содержанием тех или иных учебных дисциплин). Внутри тематической группы отбираются общеупотребительные слова, составляющие ее основу. При отборе слов той или иной лексико-семантической группы М. Т. Баранов рекомендует руководствоваться частотным принципом (отбирается лексика, часто употребляемая в текстах разных стилей), коммуникативным принципом (выбираются слова нечастотные, но необходимые для удовлетворения коммуникативных потребностей школьника), системным принципом (включаются слова нечастотные, но отражающие основные виды связей в лексико-семантической группе) и стилистическим принципом (включение эмоционально и стилистически окрашенных слов).

Следовательно, принципы лексико-семантической работы в школе определяются прежде всего на основе осознания и методического осмысления лингвистических закономерностей — системного строения лексического

уровня языковой системы и особенностей функционирования его единиц в речи.

Однако лингвистическое описание языковой системы хотя и коррелирует, но не совпадает полностью с той системой языковых представлений, которая формируется в сознании носителя языка и используется им в речемыслительной деятельности. В психолингвистических исследованиях установлены существенные различия между лингвистической моделью языка и репрезентацией языка в индивидуальном сознании — языковой компетенцией говорящего; эти различия определяются прежде всего спецификой процессов, продуктом которых они являются. В первом случае это логико-рациональный анализ в соответствии с постулатами науки, в результате которого появляется вербальное описание системы, характеризуемой дискретностью, определенной структурой и относительной стабильностью; во втором — комплексная перцептивно-когнитивно-аффективная переработка опыта по законам психической деятельности, результатом которой оказывается динамическая функциональная система с бесконечным многообразием связей, лишь частично осознаваемая и вербализуемая [19]. Точно так же нельзя ставить знак равенства и между лексической системой языка как лингвистической моделью, описывающей его словарный состав, и лексическим компонентом языковой компетенции человека — лексиконом. В психолингвистике лексикон рассматривается как «система, отражающая в языковой способности знания о словах и эквивалентных им единицах, а также выполняющая сложные функции, связанные не только с указанными языковыми единицами, но и стоящими за ними структурами представления экстралингвистического (энциклопедического) знания» [32].

Для обозначения этой системы знаний человека о словах, их значениях и правилах употребления в речи используются разные термины: вербальные сети (Т. Н. Ушакова), лексикон (Ю. Н. Караулов), внутренний лексикон (А. А. Залевская, Е. С. Кубрякова), ментальный лексикон (Е. С. Кубрякова), индивидуальный лексикон (Т. В. Ахутина, И. Г. Овчинникова и др.). Независи-

мо от используемого термина и трактовки соответствующего понятия все исследователи отмечают в качестве основного функциональный принцип организации лексикона, так как он не является просто упорядоченным хранилищем языковых знаний, а выступает как основа процессов восприятия и порождения речи, в которых человек оперирует единицами лексикона. Возможность быстрого и эффективного оперирования единицами лексикона обеспечивается многообразием связей между ними, поэтому лексикон имеет очень сложное, многомерное строение. К основным характеристикам лексикона обычно относят ассоциативно-вербальный принцип его организации, наличие ядерной и периферийной частей, функционирование его как динамической системы, самоорганизующейся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами [20].

Основной единицей лексикона признается слово как продукт переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, протекающий по законам индивидуальной психической деятельности, но под контролем социально выработанных систем вербальных значений, отношений норм, оценок [22]. Единицы лексикона хотя и сходны со словами языка, но все же отличаются от них по своей внутренней организации. Слово как единица лексикона существует в многомерном пространстве многочисленных ассоциативных связей, которые обеспечивают возможность легкого доступа к слову и его извлечения в процессах восприятия и порождения речи. Экспериментальные исследования лексикона позволили установить, что характер этих связей может определяться как формальными, так и семантическими параметрами слова, а также его включенностью в контекст предшествующего опыта индивида. Ассоциативные связи выявляют значительную роль конкретно-образных представлений в субъективном содержании слова [25].

В процессе обучения школьников родному языку выделяются два взаимосвязанных, но принципиально различных направления. Первое связано с формированием у учащихся системы лингвистических знаний, второе — с

развитием у них способности к речевой деятельности, к использованию средств родного языка в речи. И если первое направление опирается на постулаты лингвистики и психологические закономерности процесса усвоения понятий, то второе требует опоры на закономерности строения и функционирования языковой компетенции носителя языка, на возрастные особенности ее проявления. В последнее время под влиянием достижений психолингвистики произошли значительные изменения в содержании и методике работы по развитию речи учащихся. Это проявляется, в частности, в изменении содержания работы по развитию речи в целом — при определении этого содержания методисты опираются на теорию речевой деятельности, учитывают закономерности создания и восприятия высказывания. Однако в области работы над словарем школьников до сих пор наблюдается ориентация не столько на развитие их лексикона с учетом его строения и функционирования в процессах восприятия и порождения речи, сколько на изучение лексической системы языка. Это приводит к смешению в процессе обучения родному языку разных задач языкового образования — работа над совершенствованием словаря учащихся зачастую подменяется введением лексикологических знаний и формированием учебно-лексикологических умений. Недостаточный учет особенностей лексикона детей проявляется в неоправданной вербализации работы над словом, случайном выборе лексики для целенаправленного изучения, недостаточном внимании к ассоциативным связям слова, формальном подходе к активизации словаря [8].

Таким образом, при определении принципов организации лексико-семантической работы со школьниками необходимо методическое осмысление не только особенностей строения и функционирования лексической системы языка, но и специфики представления лексики в сознании носителя языка, в том числе и в сознании ребенка определенного возраста.

В основе строения и функционирования лексикона человека лежит ассоциативный принцип, который обеспечивает эффективное оперирование словом в речи. Мгновенный выбор слова, нужного для выражения опреде-

ленного смысла, обусловлен тем, что поиск ведется не во всем лексиконе, а в рамках небольшой его части — семантического поля, объединяющего единицы лексикона на основе разнообразных ассоциаций. Как правило, работа над значением слова затрагивает лишь небольшую часть его ассоциативных связей, так как обычно ограничивается одним из возможных способов семантизации (например, опорой на контекст, логическим определением или синонимизацией) и каким-либо приемом активизации (например, побуждением к включению слова в словосочетание или предложение).

Кроме того, как мы уже указывали ранее, новые слова и значения часто вводятся бессистемно, что также не способствует установлению необходимых ассоциативных связей слова в лексиконе. Для того чтобы лексико-семантическая работа была эффективной, способы обучения должны соответствовать законам существования и функционирования слова в языковом сознании человека: слово должно предъявляться в контексте многообразных ассоциативных связей, в том числе обусловленных не системой языка, а внеязыковой реальностью и индивидуальным и социальным опытом ребенка, и на этой основе включаться в процесс создания высказывания [48].

Таким образом, парадигматический и синтагматический принципы лексико-семантической работы должны быть дополнены принципом ассоциативным. Единицей словарной работы должны быть не только лексико-семантические и тематические объединения слов, но и ассоциативные поля слов, вводимых в лексикон школьников.

Опора в лексико-семантической работе с детьми на ассоциативные нормы, которые зафиксированы в ассоциативных словарях, поможет укрепить семантические связи в лексиконе, отражающие не только парадигматические и синтагматические отношения между словами в языке, но и устойчивые ассоциации, связанные с этнокультурной информацией, которую накапливает и сохраняет слово за то время, пока существует в языке. Следовательно, ассоциативный принцип лексико-семантической работы тесно связан с лингвокультурологическому, предполагающим раскрытие хранящейся в сло-

ве этнокультурной информации, приобщение детей к русской культуре через овладение национально-маркированной лексикой, лексикой, в которой нашли отражение образы эталоны русской культуры [15].

Нельзя не учитывать в работе с детьми и возрастных особенностей лексикона. Индивидуальный лексикон изменяется на протяжении всей жизни человека, но наиболее радикальны эти изменения в детском возрасте. По мере когнитивного развития ребенка, расширения его коммуникативных потребностей, накопления и переработки жизненного и речевого опыта лексикон не только растет в количественном отношении, но и качественно изменяется, что на определенных этапах развития ребенка приводит к существенной перестройке его лексикона [14].

Значительные изменения в лексиконе ребенка, возникающие с началом школьного обучения, знаменуют новый этап его развития. Поскольку школьное образование направлено на формирование научной картины мира, естественно появление и расширение в составе лексикона слов, репрезентирующих в сознании ребенка научные понятия. Изменение социального статуса приводит к выделению в лексиконе ребенка младшего школьного возраста целого пласта лексики, отражающей его переход к новому для него виду деятельности — учебной деятельности. Преодоление «наивного реализма» в отношении слова, осознание его отдельности и конвенциональной связи между звуковой оболочкой и значением происходит на начальных этапах обучения родному языку в школе и вызывает радикальную перегруппировку единиц лексикона, изменение его структуры [40]. Отношения между единицами лексикона теперь в большей степени определяются связями на основе существенных признаков обозначенных словами реалий, укрепляются семантические связи между единицами. Но в отличие от лексикона взрослого носителя русского языка в лексиконе младшего школьника преобладают парадигматические связи, что является отражением недостаточного речевого опыта ребенка, а также сохраняются связи, определяемые не семантикой, а формой слова, характерные для детей дошкольного возраста. Осознание этих особен-



ностей лексикона ребенка приводит к необходимости усилить в процессе обучения внимание к активизации словаря, к созданию условий для проявления речевой активности каждым учеником.

Как показывают исследования, содержание, увязываемое со словом в языковом сознании младшего школьника, может значительно отличаться от его представления в сознании взрослого [8]. Причиной тому не только недостаточный жизненный опыт ребенка, отсутствие у него знаний об обозначаемых словами реалиях, но и особенности когнитивных процессов. В силу конкретного характера мышления, значение любого слова, независимо от степени его абстрактности-конкретности в языке, представлено в сознании ребенка в виде конкретного образа, насыщено яркими перцептивными признаками [34]. В то же время способы семантизации нового слова, используемые в школьном обучении, в основном опираются на вербально-логические компоненты значения слова, определяемые не столько связями его с внеязыковой реальностью, сколько местом в лексической системе языка [56]. Такая семантизация бесполезна, если в сознании ребенка слово не ассоциируется с конкретным образом. Логическое определение или определение значения слова по словарю целесообразно в начальной школе только как способ уточнения значения известного ребенку слова или введения нового для него названия хорошо известной реалии. Экстралингвистический принцип лексико-семантической работы необходимо дополнить принципом опоры на конкретно-образное представление семантики нового слова [12].

Итак, в силу особенностей лексического уровня языка и его отражения в языковом сознании человека процесс совершенствования лексикона детей является менее управляемым по сравнению с обучением другим аспектам языка, в связи с чем возрастает роль осознания учителем принципов, в соответствии с которыми он должен организовать лексико-семантическую работу со школьниками в процессе их языкового образования [10].

При определении этих принципов недостаточно опираться только на методическое осмысление особенностей лексической системы языка, необ-

ходимо учитывать также достижения психолингвистики в исследовании устройства индивидуального лексикона и закономерностей его развития в онтогенезе [12].

Анализ принципов лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона приводит к необходимости выдвижения в качестве основополагающих ассоциативного и лингвокультурологического принципов, а также принципа опоры на конкретно-образное представление значения слова.

#### **1.4. Анализ методического аппарата учебников по русскому языку в аспекте формирования концепта «Язык» у младших школьников**

Сегодня процесс образования выстраивается как деятельность, в которой обучающийся занимает субъектную позицию, то есть является языковой личностью, а деятельность носит системный характер.

В процессе анализа методического аппарата учебников русского языка с 1 по 4 класс мы учитываем реализацию системно-деятельностного подхода и когнитивного подхода при формулировке заданий, а также особенности лексико-семантической работы в начальной школе.

Для определения степени представленности работы по формированию концепта «Язык» у обучающихся начальных классов был проведен анализ учебников русского языка 1-4 класс учебно-методических комплектов «Школа России», «Ритм», «Гармония».

Анализ учебно-методических комплектов по русскому языку проводился по трем направлениям, выделенным ниже:

- 1) Наличие слов тематической группы «Язык»;
- 2) Наличие текстов о языке (пословиц, поговорок – паремий, художественных и учебно-научных текстов);

3) Виды упражнений на предложенном текстовом материале аппарата учебника.

Проанализируем учебники русского языка с 1-4 класс УМК «Школа России» под редакцией В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого. Курс русского языка имеет концентрическое строение, предусматривающее изучение одних и тех же разделов и тем в каждом классе, поэтому на протяжении четырех лет обучения в начальной школе запанированы вводные уроки о языке, демонстрирующие роль и значение русского языка в нашем государстве и за его пределами.

Учебники предусматривают формирование у младших школьников представлений о лексике русского языка. Освоение знаний о лексике способствует пониманию материальной природы языкового знака (слова как единства звучания и значения); осмыслению роли слова в выражении мыслей, чувств, эмоций; осознанию словарного богатства русского языка и эстетической функции родного слова; овладению умением выбора лексических средств в зависимости от цели, темы, основной мысли, адресата, ситуаций и условий общения; осознанию необходимости пополнять и обогащать собственный словарный запас как показатель интеллектуального и речевого развития личности.

На своих первых уроках русского языка первоклассники узнают о четырех видах речевой деятельности – говорении, чтении, слушании и письме, о том, что русский язык является родным языком и государственным языком нашей страны. Тематика таких уроков делает возможным учителю привлечь внимание обучающихся к русскому языку как предмету и его дальнейшему успешному освоению.

На второй год обучения русскому языку начинается с фразы К. Г. Паустовского о том, что правдивая любовь к Отечеству возможна только при наличии любви к родному языку. В обращении к второклассникам говорится, что русский язык – один из самых красивых, богатых и благозвучных языков в мире, а также, что вся жизнь человека связана с языком.

Обучение русскому языку в третьем классе начинается с объяснения смысла пословиц о языке, таких как «По речи узнают человека», «Хорошие речи приятно и слушать», «Говорить день до вечера, а слушать нечего», «Сначала подумай, потом говори». Обучающиеся рассуждают о том, какую речь можно считать хорошей, выбирают и орфографически верно записывают пословицу. Фразеологизм «прикусить язык», «язык развязался» даются в качестве иллюстрации определения понятия «фразеологизмы», попутного включения их в словарь не зафиксировано.

Заключительный год обучения русскому языку в начальной школе открывается в учебниках текстами о языке, насыщенными ценностным содержанием. Строки И.С. Тургенева объясняют прелесть русского языка как достоинства,клада, заложенного нашими предками; речь определяется как «язык в действии», «зеркало души», народное достояние, к которому нужно относиться бережно и овладевать в совершенстве.

Публицистический текст Д. С. Лихачева развивает мысль о том, что язык откладывает свой след на поведении людей, а отрывок К. Г. Паустовского свидетельствует о величайшем лексическом богатстве русского языка для выражения точности своих мыслей. В упражнениях, в которых представлены пословицы о языке и речи, задания формулируются с акцентом на орфографическую составляющую, лишь только в одном задании предлагается обучающимся включить пословицу о языке в собственно составленный текст – сочинение.

Итак, учебники русского языка УМК «Школа России» содержат следующие слова тематической группы «Язык»: речь, язык, слово. Предусматривают формирование у младших школьников представлений о лексике русского языка. Освоение знаний о лексике способствует пониманию материальной природы языкового знака (слова как единства звучания и значения); осмыслению роли слова в выражении мыслей, чувств, эмоций; осознанию словарного богатства русского языка и эстетической функции родного слова; овладению умением выбора лексических средств в зависимости от цели, те-

мы, основной мысли, адресата, ситуаций и условий общения; осознанию необходимости пополнять и обогащать собственный словарный запас как показатель интеллектуального и речевого развития личности. В упражнениях довольно нечасто встречаются задания, содержащие формулировку включения паремий в собственные высказывания или обращения к личному отношению обучающегося к русскому языку.

Проанализируем учебники русского языка с 1-4 класс **УМК «Ритм»** под редакцией Т.Г. Рамзаевой. Работа над лексемами обеспечивает курсу русского языка познавательную направленность: всякое слово обобщает, любое понятие, в том числе и языковое, выражается словом, целенаправленная работа над словом обеспечивает всему курсу коммуникативную направленность: слово выполняет свои функции в составе предложения и текста [46].

На первых уроках в 1 классе обучающиеся знакомятся со словами как единицей языка, ролью слова в речи и номинативной функцией лексики. Текстов, посвященных языку не представлено.

В учебниках второго класса содержится повторение первого года обучения: сведения о функции русского языка и о видах речи.

Тексты о русском языке впервые встречаются в первой части учебника для третьего класса. В первом учебно-научном тесте сообщается информация о классификации языков по генеалогическому признаку, а задание заключается в формулировании основной мысли. Следующий учебно-научный текст посвящен речи, а задание направлено на определение границ предложений. Третий художественный текст посвящен богатству русского языка и его наполняемости новыми словами, а в задании к упражнению сообщается, что нужно составить по тексту различные по цели высказывания предложения.

В учебниках четвертого класса представлен материал для совершенствования орфографических и пунктуационных умений на материале художественных текстов о природе, семье, дружбе и др. Текстов, посвященных русскому языку не представлено.

Как видим, в учебниках УМК «Ритм» тексты, репрезентующих концепт «Язык» представлены в небольшом количестве.

Учебники по русскому языку УМК «Гармония» под редакцией М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко выстроены в русле коммуникативного подхода, который заключается в наличии коммуникативной мотивированности в рассмотрении разделов и тем; в пристальном внимании к значению всех языковых единиц, к их функции в речи; в обращении при создании предложений и текстов к реальным речевым жанрам, актуальным для практики общения младших школьников; обучение детей не только созданию, но и восприятию высказываний: чтению учебных текстов и слушанию собеседника [47].

В курсе русского языка первого класса в центре внимания находятся понятия: «родной язык», «устная и письменная речь», «слово». В связи с работой над словом осуществляется первоначальная группировка по частям речи (без использования терминов). Наряду со «словами-названиями» (в том числе и словами со значением количества, поскольку они широко используются на уроках математики), первоклассникам представляются «слова-указатели» (преимущественно местоимения) и «словапомощники», к которым отнесены не только предлоги, но и союзы, частицы (частица не) – пока без их разграничения. В основу проведённого деления положен функциональный признак.

Внимание обучающихся обращено к тому, что у говорящего всегда есть собеседник, с ориентировкой на которого человек обычно и строит свою речь. Выведенные с детьми два главных требования к речи – быть понятной и вежливой по отношению к собеседнику – стержень работы над культурой речи и речевым поведением, над правильностью и эстетикой письма.

С опорой на эти требования начинается последовательное формирование коммуникативных универсальных учебных действий. Обучаясь созданию речевых произведений, школьники осваивают жанры: устное воспоминание, записка, телеграмма, поздравление, письмо.

В связи с работой над нормами произношения, над лексическим значением слов и частично над правописанием учащиеся приобретают первый опыт использования различных видов словарей, имеющихся в учебнике.

Важнейшим лексическим умением, формируемым в первом классе, является умение ребёнка самостоятельно замечать слова, значение которых неизвестно, и стараться выяснять их значения, обращаясь к толковому словарю.

Упражнение, целью которого является формирование представления о многозначности слова «язык» открывает тему «Разные языки». Выполняя упражнения по выделению количества слогов в словах, обучающиеся знакомятся с характеристикой речи: «Хорошая речь – правильная и понятная». С целью знакомства с предложением, обучающиеся на материале текста о языке, отвечают на вопрос, почему наш язык называется русским: «Давным-давно жил народ русь. Он о своей земле говорил – русская, а о языке – русский. У страны, где жил этот народ, было название – Русь. Позже страну называли Россией». Далее дается определение родного языка, того, на котором с тобой начали разговаривать родители.

В рассмотрении темы «Речь устная и письменная» обучающиеся узнают о способах оформления устных и письменных высказываний.

Первоклассники инсценируют ситуации общения. Различают ситуации устной и письменной речи. Соотносят образцы речи с модельными изображениями видов речи. Характеризуют настроение персонажей по их мимике, пользуются средствами выразительности в своей устной речи, слушают учителя и одноклассников, оценивают выразительность их речи.

В учебнике второго класса обучающимся представлена главная единица речи – слово. Обучающиеся приходят к осознанию необходимости учёта значения слова при его использовании в речи, записи, выяснении строения; учатся объяснять значения слов для решения орфографических задач в корне слова и выделять среди предложенных слов слова, близкие и противоположные по значению (синонимы и антонимы), группировать их.

Учебник третьего класса нацелен на два его значения: основы (лексическое) и окончания (грамматическое). Происходит накопление опыта выявления слов, лексическое значение которых требует уточнения, ученики определяют значение слова по тексту или толковому словарю, наблюдают за использованием синонимов в речи, за выбором точного слова. Продолжает формироваться представление о прямом и переносном значениях, о словах, имеющих несколько значений, о происхождении отдельных слов и выражений.

В четвертом классе продолжает обогащаться словарь младших школьников, расширяются знания о происхождении слов – исконно русские и заимствованные, о классификации лексических единиц по частотности употребления – активная лексика, пассивная (слова ограниченного употребления, устаревших слова и неологизмы).

Как видим, в учебниках УМК «Гармония» под редакцией М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко представлены слова тематической группы «Язык»: родной язык, устная и письменная речь, слово. Тексты собственно о языке представлены в 1 части учебника 1 класса, в упражнениях сообщается о том, что русский язык является государственным языком Российской Федерации, родным языком русского народа, явлением национальной культуры. В учебниках 2-4 класс в разделе «Речь» раскрывается сущность языка как средства общения, тексты, посвященные именно языку – отсутствуют, как и пословицы о русском языке. В упражнениях акцент смещен в сторону формирования орфографических и элементарных пунктуационных умений. Лишь только в одном учебном тексте основная мысль заключается в трактовке языка как явления национальной культуры, осознание его богатых возможностей, красоты, признание его значения в жизни человека и общества важно для духовно-нравственного становления обучающихся.

По результатам проведенного анализа учебников, можно заключить, что немногочисленные тексты о русском языке формируют позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому языку, чувство сопричастности



к сохранению его уникальности и чистоты, осознание эстетической ценности родного языка, пробуждение познавательного интереса к языку, стремление к его грамотному использованию в устной и письменной речи.

Содержащиеся в некоторых учебниках паремии о языке по своей сущности определяют важность речевой деятельности в жизни каждого человека и наибольшую ценность деятельности по сравнению с речепорождением (например, «Язык мой – друг мой», «Язык – зеркало души», «Славен человек не словами, а делами» и др.).

### **Выводы по материалам главы 1**

Задачи, стоящие перед когнитивной лингвистикой, требуют поисков плодотворных методов и методик исследования. Так, Ю.С. Степанов писал, что вопрос о методе – это фактически вопрос о содержании и реальности концептов [50].

Метод когнитивной лингвистики заключается прежде всего в попытке совместить данные разных наук и обобщить их. И поскольку концепт имеет «слоистое» строение и разные слои являются результатом культурной жизни разных эпох, то и метод изучения концепта должен быть совокупностью нескольких методов, точнее методик. В настоящее время исследователями разработано несколько методик описания и изучения концептов, использование которых зависит не только от сложности концепта, но и от целей и задач, характера лингвистических источников (СМИ, классическая литература, фразеология и т.п.) [55].

Обобщая трактовки термина концепт, соавторы приводят его основные черты, отличающие его от термина *понятие*: 1) в отличие от *понятия*, являющегося рациональной схемой объекта, *концепт* содержит сенсорный, эмоциональный и оценочный компоненты; 2) *научный концепт* шире *понятия*. Он включает в себя как наивный аналог *понятия* (метафорические, исторические термины), так и собственно *понятие* как инструмент логического и научного

мышления; 3) *концепт* менее системен, чем *понятие*. Он многомерен, вариативен и в той или иной мере семантически размыт. Обобщая точки зрения лингвистов на природу значения и концепта, можно сказать, что лексическое значение, отражённое в звуковой оболочке термина, является одним из компонентов такого сложного целого, как *научный концепт*, включающего в себя *понятие*, представление, предметное содержание, ассоциации, эмоции, оценку.

Лексико-семантическая работа с детьми направлена на количественное и качественное совершенствование их лексикона: пополнение новыми единицами, усвоение внутрисловной и межсловной парадигматики, укрепление ассоциативных связей единиц лексикона, которые облегчают выбор нужного слова при порождении речи, овладение правилами употребления слов в речи [60].

Русский язык является основным каналом социализации личности, основой развития мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей учащихся, основой формирования умения учиться и способности к организации своей деятельности средством формирования морально-этических норм, принятых в обществе [3].

Воспитание у школьника уважительного отношения к русскому языку и к себе как его носителю, обучение ответственному, бережному обращению с языком, умелому его использованию в процессе общения следует рассматривать как компонент личностного развития ребёнка, компонент становления его гражданственности.

Язык – это явление культуры, поэтому качество владения языком, грамотность устной и письменной речи являются показателями общей культуры человека [59]. Помощь младшим школьникам в осознании этого факта и на его основе формирование стремления полноценно владеть языком в устной и письменной форме – второй компонент личностного развития ребёнка, компонент становления его культурного облика.

В учебниках, предназначенных для обучающихся начальных классов, концепт «Язык» репрезентирован словами тематической группы: язык, речь, слово. Паремии о языке представлены малочисленно, иногда даже без соотнесения толкования пословицы или поговорки с текстом упражнения и выражением отношения обучающегося к ним. Типовые упражнения с фразеологизмами, синонимичными и антонимичными цепочками о языке содержат лишь орфографическую или пунктуационную составляющую. Заданий, направленных на рефлексию ценностного отношения к языку не представлено. Методический аппарат учебников реализует направленность когнитивного подхода при изучении русского языка, однако не предоставляет возможности проводить целенаправленную работу по формированию в языковом сознании обучающихся концепта «Язык».

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВА РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОНЦЕПТА «ЯЗЫК» У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### 2.1. Диагностика уровня сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальной школы

Для определения содержания работы по формированию в языковом сознании младших школьников концепт «Язык» нами была проведена диагностика, целью которой было выявить уровень сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов.

Данные о сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов были получены в результате обследования 30 учеников второго класса МАОУ гимназии №116 г. Екатеринбурга.

Для выявления уровня сформированности концепта «Язык» нами была разработана методика диагностического исследования, составленная с ориентацией на системно-деятельностный подход, с учетом когнитивной составляющей, а также с уровнями развития языковой личности. Были выявлены критерии и показатели сформированности концепта «Язык» у младших школьников. Продолжая мысль о том, что структура концепта трехчастная (значимостная, понятийная и образная составляющие), мы считаем, что усвоение составляющих концепта происходит согласно уровням развития языковой личности. Каждый уровень составляющей концепта проходит три стадии: вербально-семантическую, тезаурусную и мотивационно-прагматическую. Учитывая данную особенность, уровень сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов будем контролировать по этим параметрам.

На основе этих критериев мы выделили три уровня сформированности концепта язык у обучающихся начальной школы: *оптимальный, достаточный и критический*. Эти уровни соответствуют уровням развития языковой

личности, определенным Ю.Н. Карауловым, – вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический.

Поскольку Ю.Н. Караулов считает вербально-семантический уровень, которые содержит лексику, словарный запас, грамматико-семантические правила и законы, развитие использования типовых конструкций, нулевым, мы поставим ему в соответствие критический уровень сформированности концепта «Язык», так как это уровень репродуктивный, воспроизводящий.

Обобщенные высказывания, понятия и идеи характеризуют тезаурусный уровень, на котором обучающиеся могут выполнять мыслительные операции более высокого порядка – анализировать, обобщать, сравнивать, классифицировать различные составляющие объекта. В связи с этим, тезаурусный уровень мы соотносим с достаточным уровнем сформированности концепта «Язык» в сознании младшего школьника.

Свободное владение языком с учетом ситуации общения, наличие деятельностно-коммуникативных потребностей на мотивационно-прагматическом уровне, активное употребление языка, умелое использование системы языка как инструмента в ходе своей речевой деятельности, с совершением выбора наиболее целесообразных языковых средств с учетом ценностной системы взглядов адресата [37] – вот оптимальный уровень сформированности концепта «Язык» у обучающихся.

Ниже представлена таблица 1, в которой обозначены критерии диагностики с показателями и характеристикой каждого уровня сформированности концепта «Язык».

**Критерии, показатели и уровни владения обучающимися начальных классов концептосферой «Язык»**

<b>Критерий</b>	<b>Показатель</b>	<b>Уровень</b>	<b>Описание уровня</b>
Владение лексическими единицами, паремиями, представляющими концепт «Язык»	1) Умение находить паремии и метафоры; 2) Умение называть лексические единицы, паремии 3) Умение делать выбор слова, паремии	Оптимальный	Обучающиеся без затруднений узнают, называют и осуществляют выбор нужной лексической единицы и паремии, представляющей концепт «Язык»
		Достаточный	Обучающиеся частично узнают в тексте слова, паремии, представляющие концепт «Язык», осуществляют их выбор с незначительными ошибками
		Критический	Обучающиеся могут опознать наиболее известные лексические единицы и паремии о русском языке, но не могут назвать слова, паремии, относящиеся к концепту «Язык», и затрудняются в их выборе
Владение афоризмами, дефинициями и пословицами о языке, осуществление их выбора в зависимости от ситуации общения	1) Умение дать определение используемым понятиям 2) Умение отыскивать, извлекать, понимать, перерабатывать необходимую информацию в текстах о русском языке 3) Готовность создавать и использовать универсальные обобщенные высказывания о русском языке	Оптимальный	Обучающиеся свободно дают определения используемым понятиям, приводят примеры с лексическими единицами и паремиями о русском языке
		Достаточный	Обучающиеся объясняют, дают определения, приводят примеры, используемым понятиям, с некоторыми неточностями, осуществляют поиск, обработку материала
		Критический	Обучающиеся не могут определить понятия и привести пример. Не могут осуществить обработку информации о русском языке, в то же время могут найти ее. Не могут образовывать и реализовывать универсальные высказывания о русском языке

Владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор	1) Умение продуктивно пользоваться тропами о русском языке 2) Умение использовать «крылатые слова» о русском языке 3) Умение осознанно формулировать высказывания о русском языке в соответствии с целью общения	Оптимальный	Обучающиеся эффективно используют тропы, крылатые слова о русском языке, свободно строят высказывания, с учетом целевой установки ситуации общения и адресатом
		Достаточный	Обучающиеся эпизодически пользуются тропами, крылатыми словами о русском языке
		Критический	Обучающиеся не используют тропы, паремии, крылатые выражения при создании собственных высказываний и не могут осмысленно строить высказывания о русском языке

Обучающиеся начальной школы, находящиеся на оптимальном уровне сформированности концепта «Язык» без затруднений узнают, называют и осуществляют выбор нужной лексической единицы и паремии, представляющей концепт «Язык», свободно дают определения используемым понятиям, приводят примеры с лексическими единицами и паремиями о русском языке, эффективно используют тропы, крылатые слова о русском языке, свободно строят высказывания, с учетом целевой установки ситуации общения и адресатом.

Обучающиеся начальной школы, находящиеся на достаточном уровне сформированности концепта «Язык» частично узнают в тексте слова, паремии, представляющие концепт «Язык», осуществляют их выбор с незначительными ошибками, объясняют, дают определения, приводят примеры, используемым понятиям, с некоторыми неточностями, осуществляют поиск, обработку материала, эпизодически пользуются тропами, крылатыми словами о русском языке.

Обучающиеся начальной школы, находящиеся на критическом уровне сформированности концепта «Язык» могут опознать наиболее известные лексические единицы и паремии о русском языке, но не могут назвать слова, паремии, относящиеся к концепту «Язык», и затрудняются в их выборе, не могут определить понятия и привести пример. Не могут осуществить обработку информации о русском языке, в то же время могут найти ее. Не могут образовывать и реализовывать универсальные высказывания о русском языке, не используют тропы, паремии, крылатые выражения при создании собственных высказываний и не могут осмысленно строить высказывания о русском языке.

В соответствии с показателями, критериями и уровнями сформированности концепта «Язык» у младших школьников нами были разработаны диагностические материалы (Приложение 1), которые дали возможность определить круг слов, метафор, паремий, входящих в группу «Язык», а также определить возможность обучающихся сознательно выбрать слово с учетом ситуации языкового взаимодействия, мотивы, связанные с познанием русского языка и овладения речью, что обусловлено составляющими концепта «Язык» и компонентами развития языковой личности.

Выполняя первое задание, обучающиеся подтверждали свое умение называть лексическую единицу, представляющую концепт «Язык», а также парадигматические связи многозначных слов.

Уже во втором задании обучающиеся самостоятельно давали ассоциативную характеристику русскому языку, используя слова-названия признаков. Наиболее часто встречались такие формулировки: «трудный», «богатый», «красивый», «могучий». Отметим, что с двумя первыми заданиями справились абсолютно все обучающиеся.

В третьем задании ученики столкнулись с первыми трудностями, вызванными несформированностью целостного представления о языке как системе. Здесь обучающиеся, в силу адаптированности образовательной программы возрасту, должны были назвать знакомые единицы языка разных



уровней: звук, морфема, слово, фразеологизм, предложение, текст. Успешно выполнили задание 3 человека, с небольшими недочетами и пропуском уровня – 12, не справилась половина класса.

По успешному выполнению задания на конструирование, можно судить о возможностях пассивного словаря младших школьников. Справились с формулированием пословиц о языке и речи на отлично – 7 обучающихся, больше половины выполнили 21 ученик, неуспешны были двое.

Вышеперечисленные упражнения характеризовали развитие языковой личности на вербально-семантическом уровне, характеризующем владение обучающимися лексическими единицами.

Результаты, иллюстрирующей распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык» по критерию владение лексическими единицами, паремиями, метафорами, представлены на рисунке 1.

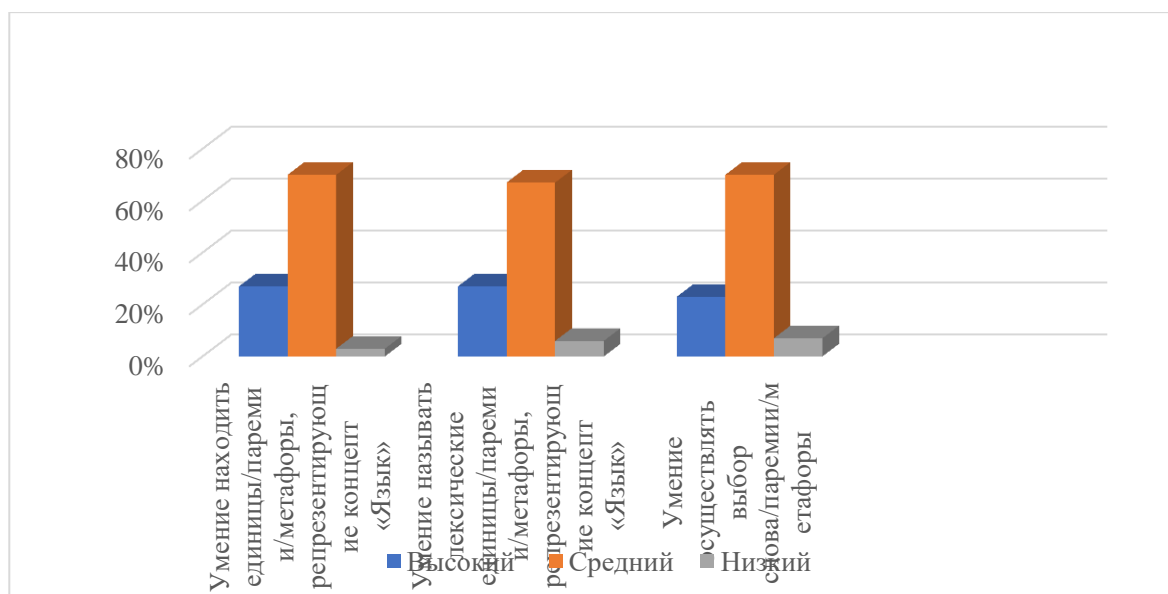


Рис. 1. Владение лексическими единицами, паремиями, представляющими концепт «Язык»

Нижеперечисленные упражнения характеризуют развитие языковой личности на тезаурусном уровне. В упражнении 5 ученики приводили примеры известных им пословиц о языке и речи. Данный вид задания рассматривает возможности активного словаря младшего школьника и языковой

кругозор. Наибольшее число ответов содержало такие пословицы о языке и речи: «меньше говори – больше слушай», «слово не воробей – вылетит, не поймаешь», «языком шевелить – не мешки таскать». Все часто встречающиеся пословицы носят этнокультурный русский характер с поучительной функцией предсказания будущего при данном развитии событий.

Шестое упражнение направлено на уточнение того, на сколько обогащен словарь младшего школьника метафорами о русском языке. Справились с заданием безошибочно 7 человек, у остальных возникли трудности. Второклассники записали метафоры: язык – солнце, звезда, целая планета, вселенная.

Затем в упражнении седьмом обучающиеся столкнулись с проблемой продолжения ряда слов из-за непонимания логики составления языковой последовательности. Дети добавляли названия частей речи – слово-название предмета, действий, признаков; дописывали конкретную транскрипцию звука, отдельную часть слова и свое слово, чаще слово-название предмета.

Результаты, иллюстрирующие распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык» по критерию владения дефинициями, пословицами и поговорками о языке и речи, выбора данных лексем в зависимости от речевой ситуации, представлены на рисунке 2.

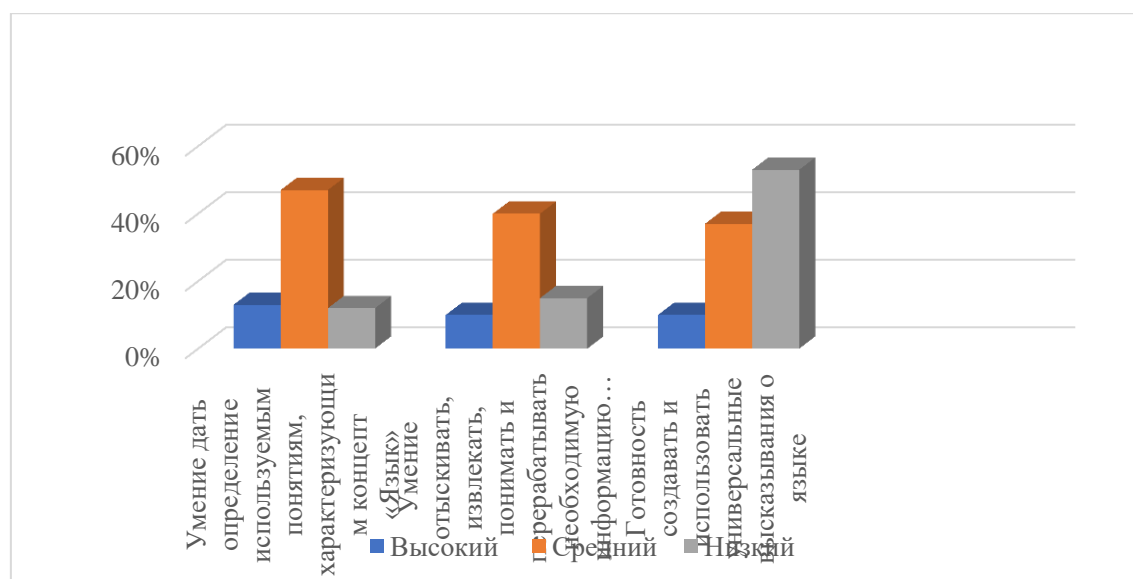


Рис. 2. Владение афоризмами, дефинициями и пословицами о языке, осуществление их выбора в зависимости от ситуации общения

Заключительные упражнения предполагали степень овладения русским языком на мотивационно-прагматическом уровне. Самостоятельная формулировка определений понятий язык, речь, слово требовали значительной осведомленности и развитости мышления. Подбор синонимов и антонимов – установление парадигматических связей, исключение лишней лексической единицы, целенаправленное построение высказывание о языке отражали протекание мыслительных процессов в системе языка. Финальное упражнение позволило выяснить, каковы мотивы обучающихся познавать русский язык, такие как средство обучения, общения и познания окружающей действительности. С упражнениями этой части диагностики были выполнены у 43% обучающихся, больше половины были неуспешны.

Результаты, иллюстрирующей распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык» по критерию владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор, представлены на рисунке 3.

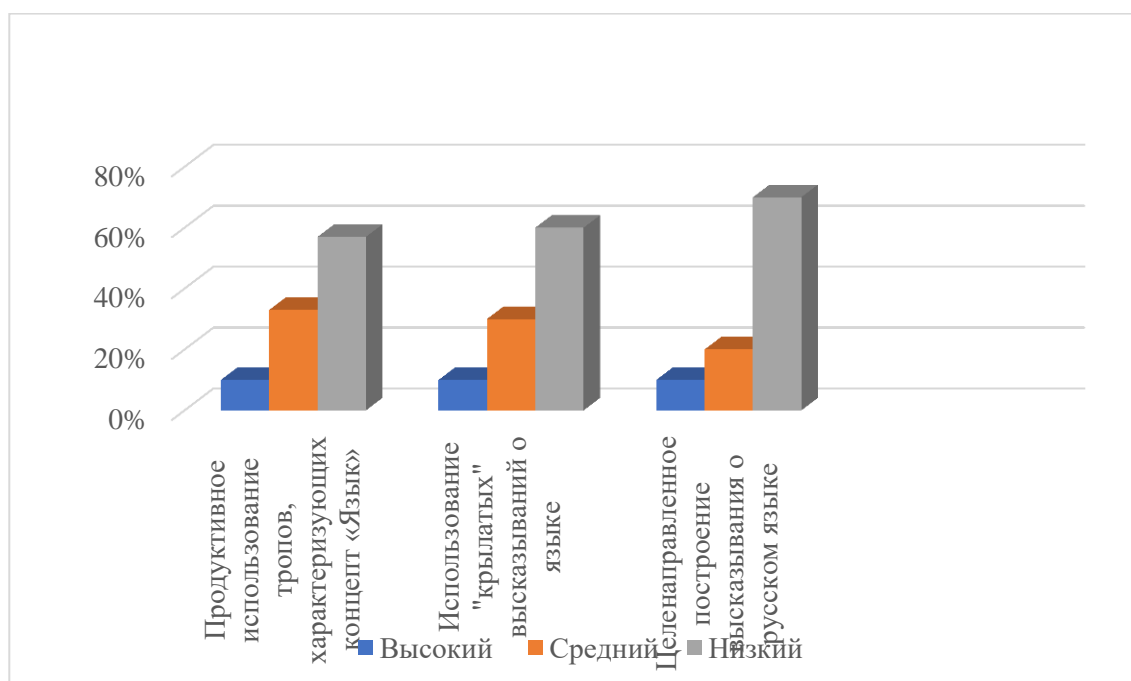


Рис. 3. Владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор

Надо полагать, что основные ошибки и неточности были вызваны, во-первых, незнанием единиц языка, во-вторых, недостаточностью сформиро-

ванности концепта «Язык». Степень освоения обучающимися поговорок и пословиц о языке и речи достаточно низкая. К тому же не все обучающиеся в должной степени владеют такими универсальными учебными действиями как: классификация, сравнение, обобщение, то есть не могут определить содержательно концептосферу «Язык».

Подвергнув анализу сведения о сформированности каждого отдельного критерия, представим результаты проведенной диагностики, иллюстрирующей распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык», на рисунке 4.

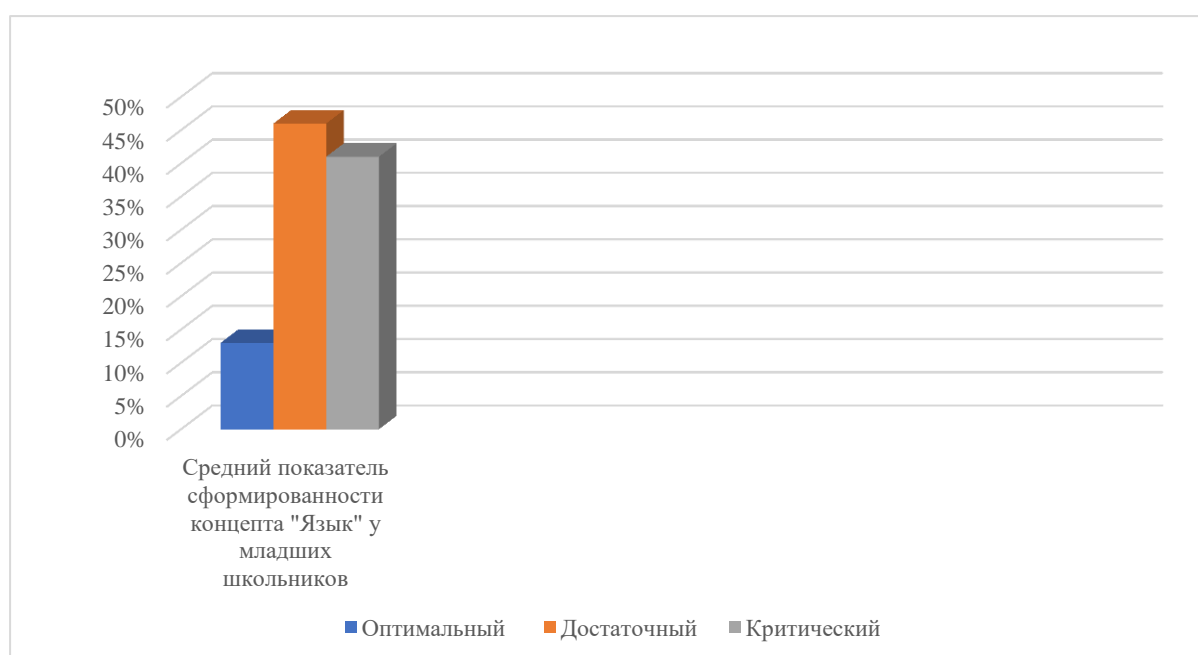


Рис. 4. Средний показатель сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов на уроках русского языка

Итак, по результатам констатирующей диагностики можно заключить: не все составляющие концепта «Язык» сформированы у обучающихся начальных классов. Некоторые элементы концепта «Язык» и соответственно развитие языковой личности практически половины класса (41%) находится на вербально-семантическом уровне, этот результат соответствует самому низкому, критическому уровню развития языковой личности. Тезаурусный уровень свойственен 46% учеников, а наивысший уровень – мотивационно-прагматический – 13% (четверым обучающимся). Все вышеперечисленное

обуславливает необходимость разработки и внедрения методики формирования концепта «Язык» в сознании младших школьников в ходе реализации познавательной направленности в обучении языку.

## **2.2. Опытная работа по формированию концепта «Язык» в сознании младших школьников на уроках русского языка**

Обобщенные результаты констатирующей диагностики выявили потребность в обогащении концепта «Язык» младших школьников с помощью комплекса упражнений, направленного на решение этого вопроса.

Формирование концепта «Язык» на уроках русского языка – вот цель данного этапа работы.

Придерживаясь Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, психолого-педагогических основ, заложенных когнитивным подходом к обучению, общеметодических и частнометодических принципов обучения русскому языку, нами разработан комплекс упражнений по формированию концепта «Язык» по уровням развития языковой личности ребенка. Еще раз конкретизируем, что для этого необходимо продолжить формирование представления о языке как научном явлении и части окружающей действительности.

К основным типам упражнений, которые позволяют это сделать, относятся: языковые, информационно-интерпретирующие и мотивационные упражнения.

Остановимся на раскрытии сущности каждого типа упражнений. К языковым упражнениям относятся такие тренировочные задания, в которых обучающиеся отрабатывают звуковую сторону языка, грамматические структуры и работают с лексическими единицами. При работе над формированием концепта «Язык» языковые упражнения представляют начало работы над словом – устанавливают его лексическое значение. В этой группе упражнений можно выделить два основных метода – метод определения лексического

значения и метод конструирования. Метод определения лексического значения слова реализуется на практике при помощи приемов: обращение к толковому словарю, обращение к изображению, проведение морфемного анализа, построение парадигм (синонимичной цепочки, подбор антонимов) и приема определения лексического значения слова по контексту. Метод конструирования реализуется на практике при помощи приемов: расположения лексем по семантическим рядам, выделение третьего лишнего или продолжения лексического ряда, составления текста с выбранной лексемой, чтения текста с заменой.

Информационно-интерпретирующие упражнения реализуют познавательные стратегии. Основным методом при этом типе упражнений является метод анализа текста, с использованием приема – составление ментальной карты или осуществления чтения с маркировкой.

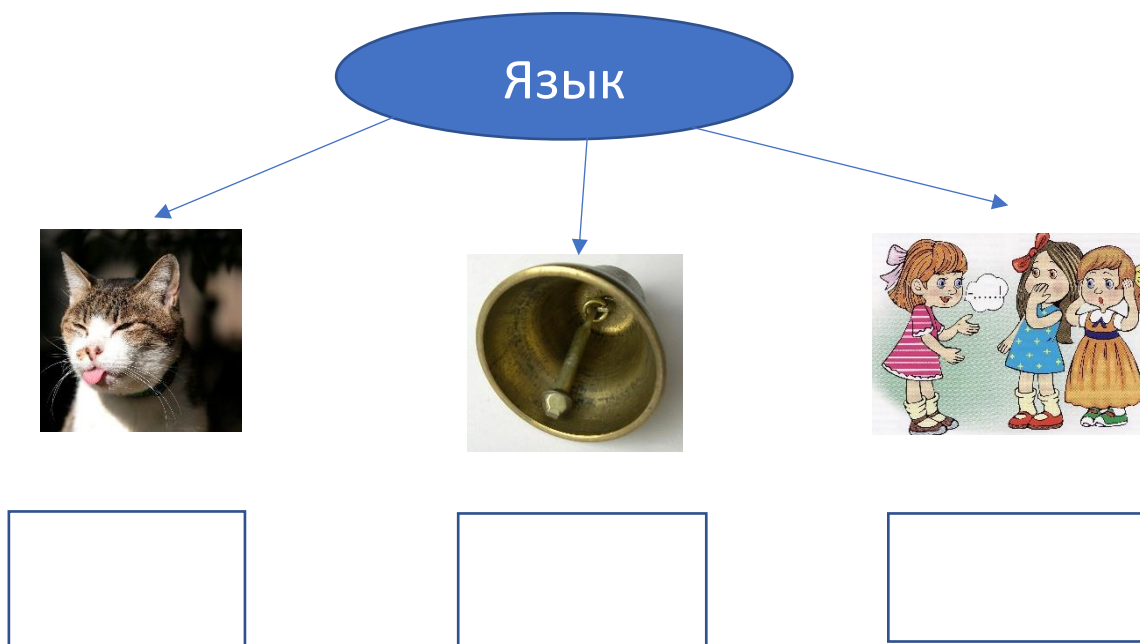
Мотивационные упражнения, носят лингвокультурный характер, позволяют выявить личностную позицию обучающегося, благодаря использованию приемов сочинения и изложения.

Выделенные типы упражнений дают возможность формирования у обучающегося лексических, паремиологических и метафорических составляющих концептосферы «Язык» в единстве грамматических, лексических признаков. Это предоставляет возможность уточнить семную структуру лексической единицы во взаимосвязи с межсловной и внутрисловной парадигматикой и улучшением грамматического строя речи во взаимосвязи с семантическими и асемантическими грамматическими категориями. К тому же, мы предлагаем включать в формулировку задания компонент на расширение спектра мотивов коммуникации и изучения русского языка.

Предлагаемый универсальный комплекс упражнений может использоваться как дополнение к содержанию учебно-методических комплектов по русскому языку в рамках любой образовательной программы. Текстовые материалы к упражнениям 6, 8, 16, 18, 20 расположены в Приложении 3.

### **Упражнение 1.**

Запиши все значения многозначного слова «Язык» в схему, тебе помогут изображения.



## Упражнение 2.

Прочитай текст.

В пятницу мама сказала Пете и Грише, что на следующий день они отправятся в зоопарк. Детям нужно лечь спать вовремя, заранее выполнить домашнее задание на понедельник.

Петя проснулся заранее, быстро позавтракал, а Гриша долго нежился в кровати и кушал.

Когда семья вышла на улицу, оказалось, что Гриша надел наоборот куртку и ботинки перепутал местами. Вот так торопыга!

Выбери из предложенных пословицу ту, которая раскрывает основную мысль текста. «Не спеши языком, спеши делом», «Песней поле не вспашешь», «Поспешишь – людей насмешишь».

## Упражнение 3.

Подбери синонимы к словам: «зарубежный», «рассказывать», «сила».

---

---

## Упражнение 4.

Соедини стрелкой синонимичные пословицы:

- |   |  |
|---|--|
| 1) Человек без языка – что корова без молока. | А) Хороша веревка длинная, да речь короткая. |
| 2) Слово – серебро, молчание – золото.        | Б) Меньше слов – больше дела.                |
| 3) Говорит красиво, до слушать тоскливо.      | В) Без языка и колокол нем.                  |

Объясни значение синонимичных пословиц. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Как ты думаешь, где тебе могут быть полезными эти пословицы? Запиши.

Я считаю, что \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Упражнение 5.

Вспомни, как в толковом словарики оформлена словарная статья. Сделай и ты самостоятельно статью к таким словам: речь, голос, говорить, слово. Оформи ее творчески на отдельном листе.

### Упражнение 6.

Прочитай внимательно текст. Запиши, происхождению какой науки он посвящен. \_\_\_\_\_

### Упражнение 7.

Как ты думаешь, с чем связано возникновение крылатой фразы «от аза до ижицы». Обратись к словарю фразеологизмов, выясни значение. Приведи примеры фразеологизмов со словом «язык», составь с двумя из них предложения.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Упражнение 8.



Прочитай отрывок из текста Д.С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном». Выпиши из него слова, сходные по значению.

---

---

### **Упражнение 9.**

Используя текст предыдущего упражнения, выпиши из первых трех предложений слова с твердыми глухими согласными звуками.

---

### **Упражнение 10.**

Используя текст восьмого упражнения, выпиши слова-названия предметов с нулевым окончанием. \_\_\_\_\_

---

### **Упражнение 11.**

Подчеркни лишнее слово в каждом ряду:

Приставка, слово, сказуемое;

Язык, речь, омоним;

Окончание, корень, предлог;

Сочетание слов, повесть, текст.

### **Упражнение 12.**

Продолжи цепочки слов: приставка, корень, \_\_\_\_\_.

Имя существительное, имя прилагательное, \_\_\_\_\_.

### **Упражнение 13.**

Составь текст 5-7 предложений о слове, включив в него пословицы о слове, например, «Слово – серебро, молчание – золото»; «Слово не воробей: вылетит – не поймаешь».

### **Упражнение 14.**

Представь, что тебе предложили снять видеоролик о роли русского языка. Сформулируй текст своего выступления 10-15 предложений.

### **Упражнение 15.**

Сформулируй высказывания о русском языке, придерживаясь такой последовательности: 2 глагола, 1 имя существительное, 3 имени прилагательных; определение, подлежащее, два сказуемых, обстоятельство.

### **Упражнение 16.**

Прочитай текст К. И. Чуковского и выпиши из него метафоры и эпитеты о русском языке.

### **Упражнение 17.**

Составь ментальную карту «Многообразие слов в русском языке».

### **Упражнение 18.**

Прочитай отрывок из текста Д.С. Лихачева «О языке устном и письменном, стром и новом». Отметь галочкой сведения, которые тебе известны, восклицательным знаком то, что хотел бы узнать, плюсиком то, что узнал о языке.

### **Упражнение 19.**

Составь синквейн об одном языковом средстве или лексической единице.

### **Упражнение 20.**

Прочитай высказывания К. Г. Паустовского и Д.С. Лихачева о языке и речи. Выбери одно из них и придумай продолжение самостоятельно.

Два первых упражнения иллюстрируют ономаσιологический способ толкования значения слова [53], то есть с помощью использования наглядности или определенного контекста, что позволяет младшим школьникам проще усвоить переносное значение метафор и фразеологизмов.

Упражнение третье нацелено на построение парадигматических отношений – построение цепочки синонимов. В данном задании представлены слова разных частей речи (имя существительное, имя прилагательное и гла-

гол), соответственно, обучающиеся должны ориентироваться на выбор синонима такой же части речи.

В упражнении четвертом обучающиеся осуществляли группировку паремий по лексическому значению. Для осуществления мотивационной основы овладения языком и речью им нужно было ответить на вопрос, о личной пользе знаний о многообразии пословиц. В этом случае обучающиеся подходили к осознанию системы языка как средства познания действительности и воспроизведение этих знаний в общественной среде.

Следующее лексическое задание представляет тезаурусный уровень владения языком, а конкретно формирует умение определять понятия, характеризующие концепт «Язык».

Шестое и седьмое упражнение позволяет осуществить работу с этимологией слова, дает общекультурные сведения и возможность расширять интерес обучающихся к культурным источникам, историческим изменениям в структуре слова и его значениях.

Восьмое, девятое и десятое упражнения образуют комплекс по объединению разделов языка фонетики, морфемики и лексики. В восьмом упражнении обучающиеся выписывали лексические объединения, развивая умения находить синонимы и группировать их по значению. Девятое упражнение на материале текста о языке Д.С. Лихачева акцентирует внимание на аспектах фонетического уровня русского языка. Десятое упражнение актуализирует в сознании обучающихся информацию о составе слова – морфемный уровень языка.

Одиннадцатое и двенадцатое упражнения помогают обучающимся выделять понятия одного порядка, соотносить и классифицировать единицы разных уровней.

Совокупность упражнений с 1 по 12 способствовала раскрытию парадигматических отношений между языковыми единицами.

Упражнения тринадцатое и четырнадцатое продолжили формирование у обучающихся навыка последовательного изложения мыслей, дали возмож-

ность развития творческих способностей, совершенствуя культуру речи и выразительных возможностей языка.

Упражнение пятнадцать при помощи метода конструирования позволяет тренироваться ученикам в составлении предложений по моделям определенной тематики.

Упражнение шестнадцать позволяет формировать у обучающихся умения находить в тексте явление языка, относить его к определенной группе.

Комплексное упражнение семнадцать способствует развитию мышления обучающегося, активизации познавательной активности, развивает аналитические способности, выявляет причинно-следственные связи между понятиями, позволяет изучать ассоциативные сети, связанные с языком младших школьников.

В упражнении восемнадцать реализуется прием – развитие критического мышления через чтение и письмо. Работая с текстом Д.С. Лихачева, обучающиеся приходят к выводу об ответственности по отношению к слову, им предоставляется возможность осознать чуткость, красоту и выразительные возможности русского языка.

Упражнение девятнадцать развивает умение формулировать тему и идею текста, а также использовать различные языковые средства для достижения этой цели.

Двадцатое упражнение представляет собой задание самого высокого уровня трудности для младшего школьника, так как показывает степень выраженности концептосферы «Язык» в сознании ребенка. От того на сколько полно, грамотно, точно, логично и связно выстроено высказывание, можно говорить о развитии мыслительной деятельности, определяющей уровень речевого и умственного развития.

Совокупность упражнений с 13 по 20 способствовала раскрытию синтагматических отношений на уровне языка.

Итак, каждый тип упражнений выполняет определенную функцию в формировании концепта «Язык» у младших школьников. Задания 1,4,6,8,9,10 можно соотнести с формированием критерия владения лексическими единицами, паремиями, метафорами, представляющими концепт «Язык» и соответствующие вербально-семантическому уровню развития языковой личности. Задания 2,3,5,7,11,12,16 совершенствуют владение русским языком по критерию владения афоризмами, дефинициями, пословицами о русском языке, а также осуществлением их выбора в речевой ситуации, то есть тезаурусный уровень развития языковой личности. Оставшиеся упражнения 14,15,17,18,19,20 направлены на совершенствование владения умением интегративного использования в речи единиц, паремий и метафор о языке и речи, соответствуют мотивационно-прагматическому уровню развития языковой личности. Следует отметить, что элементы уровня развития языковой личности развиваются во взаимосвязи и взаимодействии, дополняют друг друга, поэтому необходимо сочетать при формировании концептосферы «Язык» различные предложенные методы и приемы.

### **2.3. Проверка эффективности опытно-поисковой работы по формированию концепта «Язык» у младших школьников на уроках русского языка**

Значимым научным результатом приведенного исследования является разработанный комплекс упражнений по формированию концептосферы «Язык» у младших школьников. Характеристика данного результата возможна только на основе объективного оценивания изменений, произошедших в ходе проводимой работы.

С целью определения итогового уровня сформированности концепта «Язык» у обучающихся, сравнения его результатов с исходными показателями и, соответственно, определения эффективности проделанной работы, нами была проведена итоговая диагностика с помощью той же методики, что и в начале исследования.

Результаты, иллюстрирующей распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык» по критерию владение лексическими единицами, паремиями, метафорами по результатам итоговой диагностики представлены на рисунке 5.

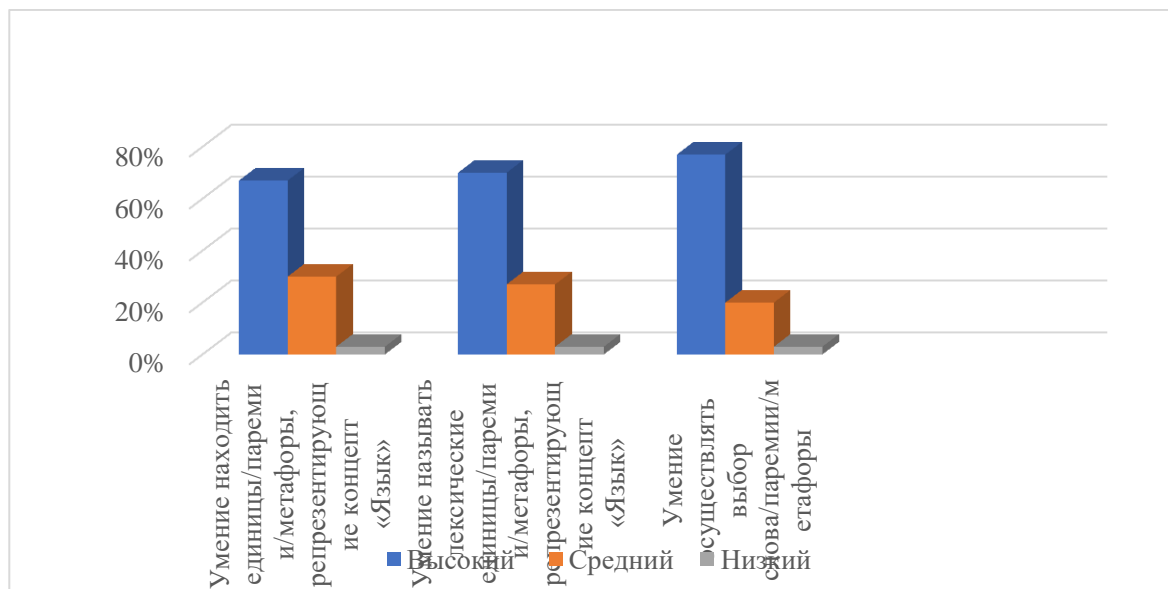


Рис. 5. Владение лексическими единицами, паремиями, представляющими концепт «Язык»

Выполняя первое задание, обучающиеся подтверждали свое умение называть лексическую единицу, представляющую концепт «Язык», а также парадигматические связи многозначных слов, давали ассоциативную характеристику русскому языку, используя слова-названия признаков. Наиболее часто встречались такие формулировки: «образный», «богатый», «красивый», «могучий», «родной». Отметим, что с двумя первыми заданиями справились абсолютно все обучающиеся.

В третьем задании ученики прежде сталкивались с трудностями, вызванными несформированностью целостного представления о языке как системе. На этапе итоговой диагностики безошибочно ответили на вопрос 77% обучающихся (23 ученика), с небольшим недочетом 20% (6 учеников), не справился 1 ученик (3%).

По успешному выполнению задания на конструирование, можно судить о возможностях пассивного словаря младших школьников. Справились

с формулированием пословиц о языке и речи на отлично – 21 обучающийся (70%), выполнили задание 8 учеников (27%), неуспешен был один ученик (3%).

Вышеперечисленные упражнения охарактеризовали владение обучающимися лексическими единицами, можно сделать вывод, что развитие языковой личности на вербально-семантическом уровне у 29 учеников находится на оптимальном уровне (высоком), один ученик еще продолжает совершенствовать свои языковые умения.

Результаты, иллюстрирующей распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык» по критерию владения дефинициями, пословицами и поговорками о языке и речи, выбора данных лексем в зависимости от речевой ситуации по результатам итоговой диагностики представлены на рисунке 6.

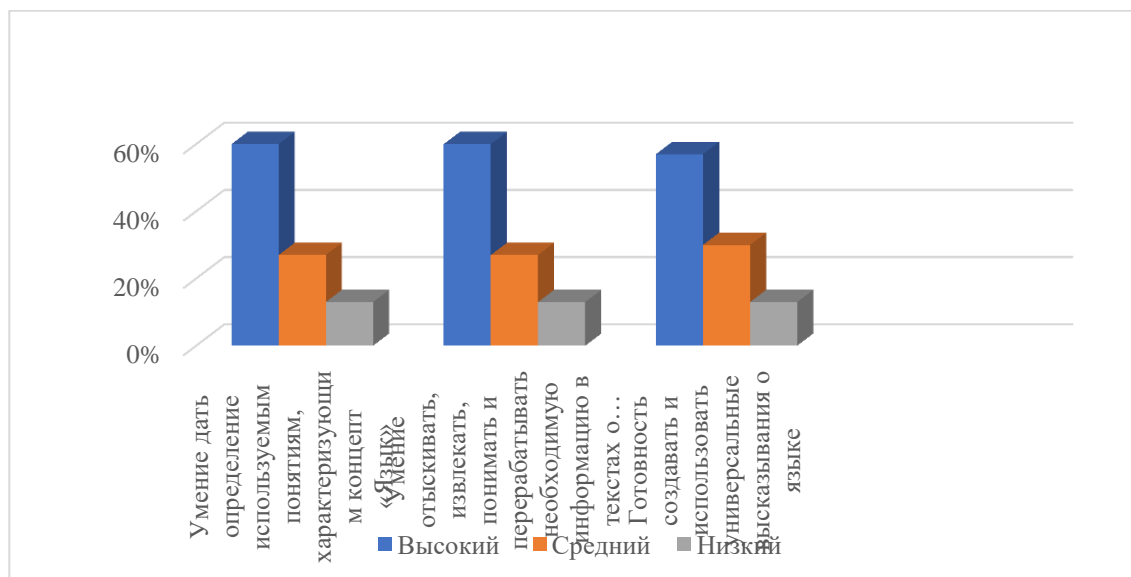


Рис. 6. Владение афоризмами, дефинициями и пословицами о языке, осуществление их выбора в зависимости от ситуации общения

Как видим по выполнению упражнения 5, ученики могут приводить примеры известных им пословиц о языке и речи. Данный вид задания рассматривает возможности активного словаря младшего школьника и языковой кругозор. Наибольшее число ответов содержало такие пословицы о языке и речи: «меньше говори – больше слушай», «слово не воробей – вылетит, не поймаешь», «языком шевелить – не мешки таскать», «Красно поле пшеном, а

речь умом», «Каков ум, таковы и речи», «Что написано пером – не вырубишь топором». Все часто встречающиеся пословицы носят этнокультурный русский характер с поучительной функцией предсказания будущего при данном развитии событий. 18 (60%) учеников безошибочно выполнили задание, с небольшими затруднениями 8 (27%), четверо не справились (13%).

Шестое упражнение направлено на уточнение того, на сколько обогащен словарь младшего школьника метафорами о русском языке. Справились с заданием безошибочно 18 человек (60%), 8 человек с затруднениями (27%), четверо (13%) испытали трудности. Второклассники записали метафоры: язык – солнце, клад, звезда, целая планета, вселенная и др.

Затем в упражнении седьмом обучающиеся с легкостью продолжили ряд слов, соблюдая логику составления языковой последовательности: 17 учеников (57%) показали высокий уровень, 9 (30%) – средний, 4 (13%) – низкий.

Заключительные упражнения выявили степень овладения русским языком на мотивационно-прагматическом уровне. Самостоятельная формулировка определений понятий язык, речь, слово требовали значительной осведомленности и развитости мышления. Подбор синонимов и антонимов – установление парадигматических связей, исключение лишней лексической единицы, целенаправленное построение высказывание о языке отражали протекание мыслительных процессов в системе языка. Финальное упражнение позволило выяснить, каковы мотивы обучающихся познавать русский язык, такие как средство обучения, общения и познания окружающей действительности.

Результаты, иллюстрирующей распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык» по критерию владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор по результатам итоговой диагностики представлены на рисунке 7.



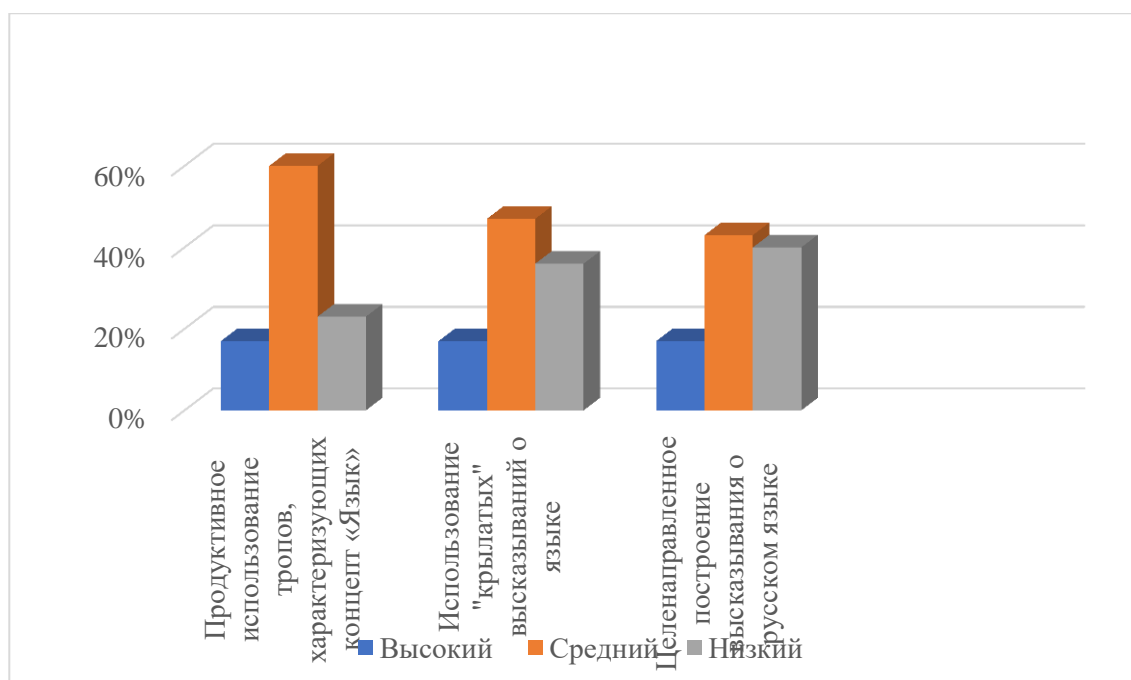


Рис. 7. Владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор

Подвергнув анализу сведения о сформированности каждого отдельного критерия, представим результаты итоговой диагностики, иллюстрирующей распределение обучающихся начальной школы по уровням сформированности концепта «Язык», на рисунке 8.

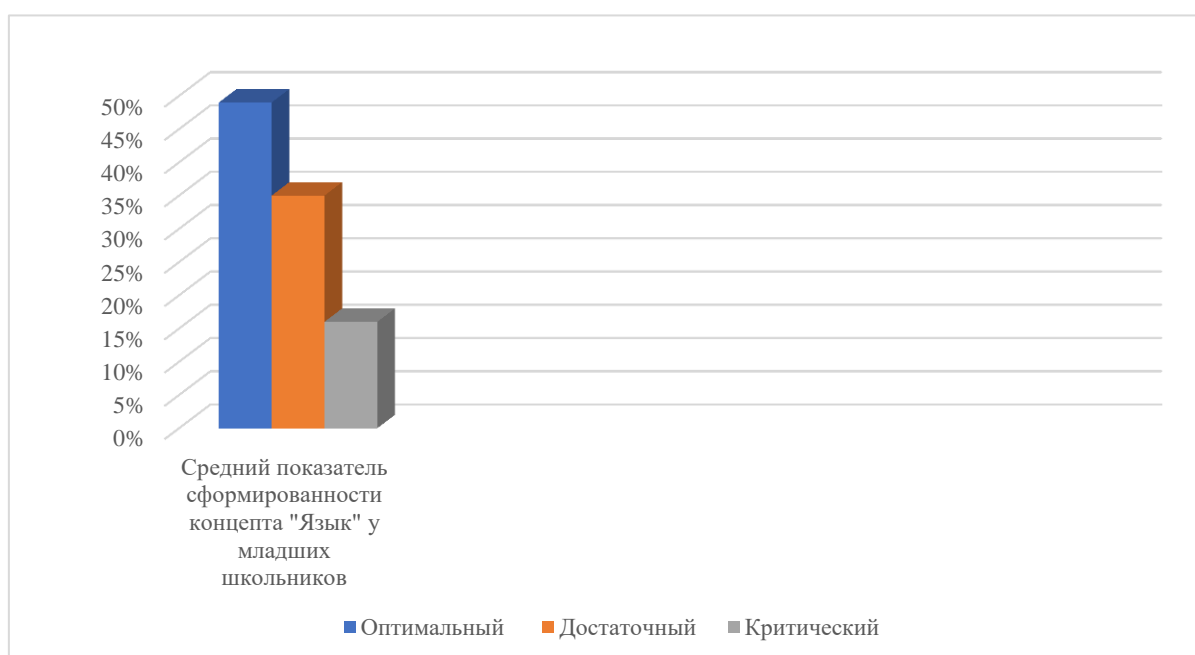


Рис. 8. Средний показатель сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов на уроках русского языка

Итак, по результатам итоговой диагностики можно заключить: составляющие концепта «Язык», относящиеся к вербально-семантическому уровню развития языковой личности сформированы у 16% обучающихся (5 учеников) этот результат соответствует самому низкому, критическому уровню развития языковой личности. На тезаурусном уровне, достаточном находятся 35% класса (10 человек) и на самом высоком уровне оптимальном, мотивационно-прагматическом 49% (15 учеников).

Наглядно представим процентное соотношение количества испытуемых каждого из трех уровней в рамках контрольной и итоговой диагностик на рисунке 9.

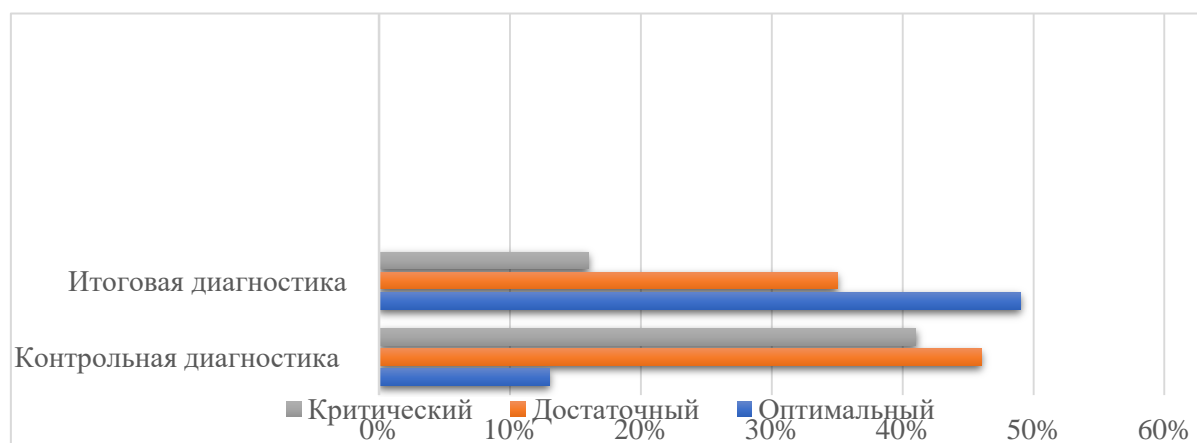


Рис. 9. Процентное соотношение распределения испытуемых по трем уровням сформированности концепта «Язык» по результатам контрольной и итоговой диагностик

Как показывают данные рисунка 9, увеличился процент обучающихся с оптимальным и достаточным уровнем сформированности концепта «Язык». По результатам итоговой диагностики наблюдается положительная динамика, выраженная в обогащении лексем о русском языке, в увеличении осознанности употребления лексических единиц, паремий, метафор о языке и речи у большинства обучающихся.

Положительная динамика достигнута благодаря целенаправленному использованию языковых, информационно-интерпретирующих и мотивационных упражнений с характерными приемами, направленными на формиро-

вание концептосферы «Язык» и позволяющими обогатить паремиологический фонд в языковой картине мира.

## **Выводы по материалам главы 2**

Критериями сформированности концептосферы «Язык» на уроках русского языка в начальной школе являются: владение лексическими единицами, паремиями, представляющими концепт «Язык»; владение афоризмами, дефинициями и пословицами о языке, осуществление их выбора в зависимости от ситуации общения; владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор, представляющих концепт «Язык».

На основании выделенных критериев была разработана методика диагностического исследования, которая определила уровень сформированности элементов концепта «Язык»: значимостного, понятийного и образного компонента, а также определила положение концепта по уровням развития языковой личности – вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационно-прагматическом.

Обобщенные результаты контрольной диагностики выявили необходимость разработки комплекса упражнений по формированию концепта «Язык» в языковом сознании младших школьников. Комплекс упражнений учитывал содержание концепта и компоненты развития языковой личности, опирался на универсальные учебные действия и реализовывал системно-деятельностный подход и познавательную составляющую.

Система упражнений, состоящая из языковых, информационно-интерпретирующих и мотивационно-прагматических упражнений, формировала концепт на каждом уровне. Когнитивный критерий реализовывался в текстах и заданиях лингвокультурологического содержания; текст выполнял функцию образовательную и отвечал познавательным запросам.

Реализация комплекса упражнений, направленного на формирование концепта «Язык» в начальных классах, обеспечила положительную динамику

вследствие применения трех типов упражнений согласно с уровнями развития языковой личности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, примерной основной образовательной программе начального общего образования у младшего школьника должна формироваться языковая грамотность, то есть совокупность умений, навыков, способов деятельности, обеспечивающих: стремление к развитию чувства языка, совершенствованию собственной языковой культуры; целесообразный отбор языковых средств для построения содержательных, связных и нормативно грамотных конструктов, как устных, так и письменных; готовность к осознанию терминологических и понятийных характеристик системы языка.

Русский язык – одна из базовых национальных ценностей, к которой должны приобщаться дети, согласно требованию Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Язык отражает языковую картину мира человека, в процессе становления которой рождается личность. Связь личности и окружающего мира происходит при помощи языка. Языковая картина мира есть универсальная система знаний о мире, зафиксированная в языковой форме, характерная для всех носителей языка, вербализирующая у носителя языка окружающую его действительность. Любое знание является результатом категоризации и концептуализации картины мира. В связи с этим, концепт – ментальное образование, содержащее ценностный аспект, формирующееся у человека из непосредственного чувственного опыта при помощи органов чувств, манипуляций с объектами или взаимодействия при помощи мыслительных операций с уже сформированными концептами.

При анализе учебно-методических источников выяснилось, что значимым для обучающихся начальных классов является концепт «Язык». Русский язык является одновременно учебным предметом и средством обучения всем остальным предметам в начальной школе.

Концепт состоит из трех компонентов: значимостного, понятийного и образного. Значимостный компонент определяет место, которое занимает имя концепта лексико-грамматической системе языка. Понятийный – выражает признаковую и дефиниционную структуру. Образный – определяет когнитивные метафоры, поддерживающие концепт у носителя языка.

Критериями сформированности концептосферы «Язык» на уроках русского языка в начальной школе являются: владение лексическими единицами, паремиями, представляющими концепт «Язык»; владение афоризмами, дефинициями и пословицами о языке, осуществление их выбора в зависимости от ситуации общения; владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор, представляющих концепт «Язык».

Лексико-семантическая работа в начальной школе строится на основе системно-деятельностного подхода, благодаря использованию характерных методов и приемов обучения, и когнитивного подхода, на основе которого выполняется отбор лингвистического материала для изучения.

Количественное обогащение словарного запаса обучающихся, качественное совершенствование, расширение активной части словаря и совершенствование механизмов отбора слов при порождении высказывания – вот те задачи, которые решает лексико-семантическая работа.

Результаты констатирующей диагностики обозначили необходимость формирования концептосферы «Язык» у младших школьников в ходе.

В ходе лексико-семантической работы нужно использовать три основных типов упражнений, представленных в комплексе: языковые, информационно-интерпретирующие и мотивационные упражнения, благодаря которым будет происходить формирование концепта «Язык» у обучающихся начальных классов.

Языковые упражнения представляют начало работы над словом – устанавливают его лексическое значение. В этой группе упражнений можно выделить два основных метода – метод определения лексического значения и метод конструирования. Метод определения лексического значения слова ре-

ализуется на практике при помощи приемов: обращение к толковому словарю, обращение к изображению, проведение морфемного анализа, построение парадигм (синонимичной цепочки, подбор антонимов) и приема определения лексического значения слова по контексту. Метод конструирования реализуется на практике при помощи приемов: расположения лексем по семантическим рядам, выделение третьего лишнего или продолжения лексического ряда, составления текста с выбранной лексемой, чтения текста с заменой.

Информационно-интерпретирующие упражнения реализуют познавательные стратегии. Основным методом при этом типе упражнений является метод анализа текста, с использованием приема – составление ментальной карты или осуществления чтения с маркировкой.

Мотивационные упражнения, носят лингвокультурный характер, позволяют выявить личностную позицию обучающегося, благодаря использованию приемов сочинения и изложения.

Выделенные типы упражнений дают возможность формирования у обучающегося лексических, паремиологических и метафорических составляющих концептосферы «Язык» в единстве грамматических, лексических признаков. Это предоставляет возможность уточнить семную структуру лексической единицы во взаимосвязи с межсловной и внутрисловной парадигматикой и улучшением грамматического строя речи во взаимосвязи с семантическими и асемантическими грамматическими категориями. К тому же, мы предлагаем включать в формулировку задания компонент на расширение спектра мотивов коммуникации и изучения русского языка.

Предлагаемый универсальный комплекс упражнений может использоваться как дополнение к содержанию учебно-методических комплектов по русскому языку в рамках любой образовательной программы для начальной школы, поскольку он показал свою эффективность при количественном и качественном анализе результатов констатирующей и итоговой диагностик, в целом положительный результат в формировании концептосферы «Язык» у обучающихся начальных классов.

Таким образом, поставленные задачи реализованы, цель исследовательской работы достигнута. Гипотеза исследовательской работы подтвердилась: действительно, реализация когнитивного подхода обеспечит результат, если вербально наполнится концептосфера «Язык» в ходе лексико-семантической работы на уроках русского языка, включить комплекс упражнений, отражающий представление данной концептосферы в языковом сознании младших школьников.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова И. А. Формирование концепта «язык» у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы на уроках русского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.А. Абрамова ; Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2011. 249 с.
2. Авилкина Ж. Н., Пониматко А. П. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2009. №1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kognitivnom-podhode-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 25.01.2020).
3. Артюнова, Н. Д. Предисловие / Логический анализ языка: культурные концепты. – Москва: Наука, 1991. – 183 с.
4. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов. – 2011. – URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/Стратегия-и-методология-социокультурной-модернизации-образования-с-приложениями.doc> (дата обращения: 25.02.2020)
5. Бабинская, П. К. Коммуникативность и когнитивность – основные категории современной методики обучения иностранным языкам / П. К. // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика : материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23–24 дек. 2003 г. : в 3 ч. / МГЛУ ; редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. – Минск, 2003. – Ч. 1. – С. 3–5.
6. Баранов, М. Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 4—8 классах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Т. Баранов. — Москва, 1985. – 219 с.
7. Беляевская, Е. Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е. Г. Беляевская // Структуры представления знаний в языке. – Москва, 1994. – С. 88–96.

8. Береснева, Н. И. Модель внутреннего лексикона в позднем онтогенезе (ассоциативный эксперимент) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. И. Береснева. — Пермь, 1997. 194 с.
9. Болдырев, Ш. Н.: Когнитивная семантика: Курс лекций по английской: филологии / Н. Н. Болдырев. - Тамбов: Тамбовский ун-т, 2001. Изд. 2-е, стер. - 123 с.
10. Виноградов, В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – Москва: Русский язык, 2001. – 720 с.
11. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. / С. Г. Воркачев. – Москва: Гнозис, 2004. – 192 с.
12. Гольдин, В. Е. Нормативный аспект лексических ассоциаций / В. Е. Гольдин // Русский язык сегодня / РАН ; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. — Москва, 2006. — Вып. 4. С. 20 – 29.
13. Горбунова, Н. Д. Работа с фразеологизмами как способ развития речи младших школьников // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – № 3. – С. 57-58.
14. Демьянков, В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке / В. З. Демьянков // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 26–33.
15. Евтушенко, О. В. О перспективах изучения структуры концептов. Вопросы когнитивной лингвистики / О. В. Евтушенко // Научно-теоретический журнал. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина. – 2009. – № 1. – С. 35-42.
16. Жданко, Т. А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Жданко Т. А. 2012. №4. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii> (дата обращения: 18.01.2020).

17. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин. Москва: Лабиринт, 2003. – 212 с.
18. Жинкин, Н. И. Язык — речь — творчество / Н. И. Жинкин. – Москва: Лабиринт, 1998. – 262 с.
19. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская ; Рос. гос. гуманитар. ун-т. — Москва, 2000. – 284 с.
20. Залевская, А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. — Воронеж: Воронежский ун-т, 2008. 342 с.
21. Залевская, А. А. Языковое сознание и описательная модель языка / А. А. Залевская / Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избранные труды. — Москва : Гнозис, 2005. – 278 с.
22. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта //Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. С. 39.
23. Карасик, В. И. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики / В. И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2002. – 342 с.
24. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В. И. Карасик. – Москва: Просвещение, 2004. – 361 с.
25. Карасик, В.И. Антропология концептов / Карасик В.И., Стернин И.А. - Волгоград: Парадигма, 2005. – 352 с.
26. Карпова, И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Карпова. – Москва, 2005. – 150 с.
27. Карпова, Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. И. Карпова. – Волгоград, 2005. – 260 с.
28. Ковина, Т. П. Когнитивный подход в обучении / Т.П. Ковина – URL: [https://mospolytech.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14\\_70.pdf](https://mospolytech.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14_70.pdf) (дата обращения: 18.05.2020).

29. Колесов, В. В. Язык и ментальность / В. В. Колесов. — Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2000. — 184 с.
30. Костомаров, В. Е. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над языковой практикой. — Москва: Педагогика Пресс, 1994. — 247 с.
31. Крысин, Л. П. Язык в современном обществе / Л. И. Крысин. — Москва: Просвещение, 2008. — 208 с.
32. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.] ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — Москва, 1996. — 245 с.
33. Кубрякова, Е. С. Ментальный лексикон // Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — Москва: Издательство МГУ, 1996. — 245 с.
34. Леонтьев, А. А. Язык, речь и речевая деятельность. / А. А. Леонтьев. — Москва: Просвещение, 1969. — 214 с.
35. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. — Москва: Флинта Наука, 2007. — 287 с.
36. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Л. Р. Лурия. — Ростов на Дону.: Феникс, 2013. — 416 с.
37. Маркова, В. А. Прагматическая составляющая в курсе русского языка как иностранного: роль и технология формирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №11-1 (89). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskaya-sostavlyayuschaya-v-kurse-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-rol-i-tehnologiya-formirovaniya> (дата обращения: 03.03.2020).
38. Маслов, С. И. Аксиологический подход в педагогике / Маслов С. И., Маслова Т. А. // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №3-2.
39. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. — 2-е изд. — Минск.: Тетра Системс, 2005. — 256 с.
40. Овчинникова, И. Г. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И. Г. Овчинникова, Н. И.

- Береснева, Л. А. Дубровская, Е. Б. Пенягина. Пермь: Пермский государственный университет, 2000. – 254 с.
41. Пименова, М. В. Концептуальные исследования / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – Москва: Флинта Наука, 2011. – 176 с.
42. Плотникова, С. В. Принципы лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона человека // Педагогическое образование в России. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-leksiko-semanticheskoy-raboty-v-shkole-v-svete-psiholingvisticheskoy-kontseptsii-leksikona-cheloveka> (дата обращения: 29.03.2020).
43. Попова З. Д. Семантико-когнитивное направление. Попова З. Д., Стернин И. А. / Воронежский государственный университет, 2006. С. 24.
44. Попова, Л. В. Подходы к определению концепта // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-kontseptu> (дата обращения: 26.03.2020).
45. Попова, Л. В. Соотношение понятий «Концепт», «Понятие», «Значение» в русле коммуникативно-когнитивной парадигмы // ОНВ. 2013. №4 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-kontsept-ponyatie-znachenie-v-rusle-kommunikativno-kognitivnoy-paradigmy> (дата обращения: 30.03.2020).
46. Рамзаева, Т. Г. Русский язык: Учебник 1-4 класс. – Москва: Дрофа, 2017. 160 с.
47. Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. Русский язык: Учебник 1-4 класс. – Москва: Ассоциация XXI век, 2015. – 160 с.
48. Сорокин, Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – Москва: Интер, 2003. – 234 с.
49. Степанов, Ю. С. Константы мировой культуры / Ю. С. Степанов, С.Г. Проскурин. – Москва: Академический проект, 2003. – 867 с.

50. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – Москва: Академический проект, 2004. – 992 с.
51. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование: теория и практика / П. В. Сысоев. – Москва: Глосса-Пресс, 2008. – 239 с.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 04.02.2020).
53. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – Москва: Просвещение, 1993. – 256 с.
54. Фрумкина, Р.М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 55-67.
55. Хабекирова, З. С. Структура концепта и методика его описания : Хабекирова З. С., Аджинова Ф. С., Хачецукова З. К., Калашаова А. А. – Адыгейский государственный университет, 2014. – 180 с.
56. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Москва: Владос, 2000. – 240 с.
57. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Шамов. – Нижний Новгород, 2005. – 537 с.
58. Языковое сознание и образ мира / И. А. Стернин [и др.] – Москва: Владос, 2000. – 215 с.
59. Язык и сознание: парадоксальная рациональность / Тарасов Е. Ф. – Москва: Институт языкознания РАН, 2011. – 894 с.
60. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации. Поведения человека / П. М. Якобсон. – Москва: Просвещение, 2000. – 317 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Диагностические материалы для выявления уровня сформированности концепта «Язык» в языковом сознании младших школьников

1. Закончи определение: *Орган в полости рта, являющийся органом вкуса, а у человека способствующий образованию звуков – \_\_\_\_\_.*

Важнейшее средство общения – это \_\_\_\_\_.

2. Запиши слова, которыми ты можешь охарактеризовать русский язык.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Язык – это система. Перечисли и запиши его компоненты.

\_\_\_\_\_

4. Восстанови пословицы о языке и речи. Ответ запиши в строках после задания.

А. до, язык, доведет, Киева

\_\_\_\_\_

Б. не, делом, а, ленись, не, языком, торопись

\_\_\_\_\_

В. мой, друг, язык, мой \_\_\_\_\_

Г. доброе, и, кошке, слово, приятно

\_\_\_\_\_

5. Запиши известные тебе пословицы о языке и речи.

---

---

---

6. Подумай и запиши слова, с которыми у тебя ассоциируется русский язык.

---

7. Продолжи последовательность слов:

Звук, морфема, слово \_\_\_\_\_

8. Сформулируй и запиши определение словам:

Язык – \_\_\_\_\_

Речь – \_\_\_\_\_

Слово – \_\_\_\_\_

9. Запиши антонимы к слову: *говорить* – \_\_\_\_\_.

10. Запиши синонимы к слову: *говорить* – \_\_\_\_\_.

11. Вычеркни лишнее слово: *звук, слово, язык, предложение, морфема, словосочетание.*

12. Составь два словосочетания со словом «язык», запиши их.

---

13. Как ты думаешь, для чего нужно изучать русский язык? Запиши.

---

---



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Балльная система оценки уровней сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов на уроках русского языка

Для перевода наблюдаемых критериев в количественные эквиваленты, позволяющие использовать математический аппарат для статистического анализа полученной педагогической информации, выделенные критерии сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов отображались в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам).

Баллом «0» мы отмечали уровень, соответствующий отсутствию измеряемого показателя.

Баллу «1» соответствовал низкий уровень значения сформированности показателя.

Баллу «2» соответствовал средний (допустимый) уровень сформированности показателя.

Балл «3» соответствовал высокому значению показателей сформированности.

Принцип присвоения того или иного балла каждому показателю представлен в таблице 2. В соответствии с системой показателей, уровень сформированности концепта «Язык» у обучающихся проводился следующим образом:

низкий уровень — 0 - 9 баллов;  
средний уровень — 10 - 18 баллов;  
высокий уровень — 19-27 баллов.

Таблица 2

Критерии сформированности	Показатели	Уровень		
		Низкий	Средний	Высокий
Владение лексическими единицами, паремиями, представляющими концепт «Язык»	Умение находить единицы/паремии/метафоры, репрезентирующие концепт «Язык»	0-1	2	3

Продолжение таблицы 2

	Умение называть лексические единицы/паремии/метафоры, репрезентирующие концепт «Язык»	0-1	2	3
	Умение осуществлять выбор слова/паремии/метафоры	0-1	2	3
Владение афоризмами, дефинициями и пословицами о языке, осуществление их выбора в зависимости от ситуации общения	Умение дать определение используемым понятиям, характеризующим концепт «Язык»	0-1	2	3
	Умение отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах о русском языке	0-1	2	3
	Готовность создавать и использовать универсальные (генерализованные высказывания) о языке	0-1	2	3
Владение умением интегративного использования в речи единиц, паремий, метафор	Умение продуктивно пользоваться тропами о русском языке	0-1	2	3
	Умение использовать «крылатые слова» о русском языке	0-1	2	3
	Умение целенаправленно строить высказывания о русском языке, достигающие заданного эффекта	0-1	2	3

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### **Текстовый материал по формированию концепта «Язык» в языковом сознании младших школьников на уроках русского языка**

*Текст к упражнению 6.*

Наука глубоко личная и глубоко национальная, нужная для отдельной личности и нужная для развития национальных культур. Она оправдывает свое название. Feel в переводе с латинского — любовь, logos — слово. Любовь к слову — так как в основе своей опирается на любовь к словесной культуре всех языков, на полную терпимость, уважение и интерес ко всем словесным культурам.

*Текст к упражнению 8.*

По-настоящему сильный и здоровый, уравновешенный человек не будет без нужды, говорить громко, не будет ругаться и употреблять жаргонных слов. Ведь он уверен, что его слов и так весомо.

Наш язык — это важнейшая часть нашего общего поведения и жизни: по тому, как человек говорит, мы с разу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело: мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности.

Учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно — прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. Но хоть и трудно — это надо, надо. Наша речь - важнейшая часть не только нашего поведения (как я уже сказал), но и нашей личности, наших души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она затягивает.

*Текст к упражнению 16.*

Пускай она, эта буря, и повалит какую-нибудь одряхлевшую сосну или ель. Пускай где-нибудь под тенью дубов разрастется колючий бурьян. Лес все же останется лесом, какая бы судьба ни постигла его отдельные деревья или ветви. Даже в те эпохи, когда в язык проникает наибольшее число новых оборотов и терминов, а старые исчезают десятками, он в главной своей сути остается все тем же, сохраняя в неприкосновенности золотой фонд и

своего словаря, и своих грамматических норм, выработанных в былые века. Сильный, выразительный и гибкий язык, ставший драгоценнейшим достоянием народа, он мудро устойчив и строг.

*Текст к упражнению 18.*

Русский язык с самого начала оказался в счастливом положении — с момента своего существования в недрах единого восточнославянского языка, языка Древней Руси.

Древнерусская народность, из которой выделились в дальнейшем русские, украинцы и белорусы, населяла огромные пространства с различными природными условиями, различным хозяйством, различным культурным наследием и различными степенями социальной продвинутое. А так как общение даже в эти древние века было очень интенсивным, то уже в силу этого разнообразия жизненных условий язык был богат — лексикой в первую очередь.

Уже древнерусский язык (язык Древней Руси) приобщился к богатству других языков — в первую очередь литературного староболгарского, затем греческого (через староболгарский и в непосредственных сношениях), скандинавских, тюркских, финно-угорских, западнославянских и пр. Он не только обогатился лексически и грамматически, он стал гибким и восприимчивым как таковой.

Благодаря тому что литературный язык создавался из соединения староболгарского с народным разговорным, деловым, юридическим, «литературным» языком фольклора (язык фольклора тоже не просто разговорный), в нем создалось множество синонимов с их оттенками значения и эмоциональной выразительности.

В языке сказались «внутренние силы» народа — его склонность к эмоциональности, разнообразие в нем характеров и типов отношения к миру. Если верно, что в языке народа сказывается его национальный характер (а это, безусловно, верно), то национальный характер русского народа чрезвычайно

внутренне разнообразен, богат, противоречив. И все это должно было отразиться в языке.

Уже из предыдущего ясно, что язык не развивается один, но он обладает и языковой памятью. Ему способствует существование тысячелетней литературы, письменности.

*Текст к упражнению 20.*

С русским языком можно творить чудеса. Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, что нельзя было бы передать русским словом. Звучание музыки, блеск красок, игра света, шум и тень садов, неясность сна, тяжелое громохание грозы, детский шёпот и шорох морского гравия. Нет таких звуков, образов и мыслей-сложных и простых, — для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения. (К.Г. Паустовский)

Наш язык — это важнейшая часть нашего общего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело: мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности, степень его возможной «закомплексованности» (есть такое печальное явление в психологии некоторых слабых людей, но объяснить его сейчас я не имею возможности — это большой и особый вопрос). Учиться хорошей спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно — прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. (Д.С. Лихачев).

**ОТЗЫВ** научного руководителя  
о выпускной квалификационной работе  
магистранта группы МНО-1801 дневной формы обучения  
Симоновой Алены Михайловны

**Тема ВКР: «Реализация когнитивного подхода в лексико-семантической работе на уроках русского языка в начальной школе (на материале концепта «Язык»))»**

В процессе написания ВКР студент продемонстрировал компетенции, свидетельствующие о его готовности к деятельности в области «Образование и наука», о готовности к решению задач профессиональной деятельности, педагогических, методических прежде всего.

*Общее представление ВКР*

Тема ВКР является актуальной, поскольку обучающийся обращается к проблеме, значимой для педагогической практики: как реализовать когнитивный подход в лексико-семантической работе на уроках русского языка в начальной школе, поскольку традиционно лексико-семантическая работа в начальной школе носит грамматико-орфографическую направленность. Актуальность ВКР определяется ее соответствием тенденциям в современном языковом образовании (в обучении русскому языку): ориентацией на развитие обучающихся при освоении образовательной программы. Таким образом, обучающийся показал, что готов реализовать образовательные программы в соответствии с требованиями ФГОС НОО, на определенные данным документов результаты освоения программы.

При написании ВКР студент проанализировал 58 источников, используя основы научных знаний для формирования научного мировоззрения, для ориентирования в современном информационном пространстве. Отразил полученную информацию в тексте работы, продемонстрировал умение анализировать научную литературу и представлять результаты научных исследований.

Теоретическая база исследования определялась обучающимся, требования к реферативному изложению материала выдержаны. При написании ВКР обучающийся показал, что обладает системным и критическим мышлением, способен к самоорганизации и самооценке. А.М. Симонова проанализировала материал

учебных книг по русскому языку, разработала диагностику. Проведенная А.М. Симоновой диагностика вербализации концепта «Язык» и предложенный комплекс упражнений: языковые, информационно-интерпретирующие и мотивационные упражнения – дают основание заключить, что обучающийся способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.

Содержание проектировочной части работы аргументировано, опирается на теоретические положения, сформулированные автором в процессе анализа литературы: автор дополняет методический аппарат учебников с учетом задачи по формированию концепта «Язык» в сознании младших школьников.

Содержание ВКР систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфов, глав ВКР.

Заключение соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Содержание ВКР соответствует теме и целевой установке.

Оформление списка литературы в целом соответствует требованиям.

Доктор филологических наук,  
профессор,  
заведующий кафедрой русского языка  
и методики его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВО «УрГПУ»

М.Л. Кусова

15 июня 2020 г.

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Уральский государственный педагогический универси-  
тет»

Институт педагогики и психологии детства

## **РЕЦЕНЗИЯ**

**на магистерскую диссертацию**

**«Реализация когнитивного подхода в лексико-семантической работе на  
уроках русского языка в начальной школе (на материале концепта «Язык»))»  
студента очной формы обучения Симоновой Алены Михайловны,  
обучающегося по ОПОП  
«Методики начального образования»**

Актуальность исследования определяется вниманием общества к результатам освоения образовательной программы, к формированию ценностного отношения к языку и культуре, вниманием современной науки к связи языка и культуры, языка и сознания.

Содержание ВКР полностью соответствует теме и целевой установке.

Полнота и качество разработки темы: автор на хорошем уровне обобщения анализирует методологические основы исследования; анализируя УМК для начальной школы, выявляет, какая информация представлена в данных УМК, описывает содержание лексико-семантической работы в начальной школе и содержание концепта «Язык» по материалам учебников по русскому языку для начальной школы. Определение методологической основы исследования, анализ учебников позволяют автору заключить, что формировать концепт «Язык» в сознании младших школьников целесообразно с использованием комплекса упражнений, отражающих структуру самого концепта. Автором определены основные принципы, определяющие их содержание.

При написании магистерской диссертации студент проанализировал 58 источников. Отразил полученную информацию в тексте работы, продемонстрировал



умение аналитического реферирования. На основании анализа информационных источников сделаны научные и практические выводы.

Выполнен анализ педагогического опыта решения проблемы формирования концепта «Язык» младших школьников на уроках русского языка. Выводы носят прогностический характер: предложенный автором комплекс может быть реализован в процессе изучения русского языка, результативность его использования показана в магистерской диссертации.

Применяемые автором приемы диагностики убедительно аргументированы, результаты диагностики качественно проанализированы, что позволяет заключить о способности автора разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, проектировать и использовать эффективные технологии в профессиональной деятельности.

Содержание формирующего этапа опытно-поисковой работы опирается на теоретические положения, сформулированные автором в процессе анализа литературы, разработано с учетом результатов констатирующей диагностики.

Содержание ВКР систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфов и глав.

Заключение соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы. Выводы соответствуют поставленным целям и задачам, гипотеза исследования подтверждена. Представленная работа в целом выполнена достаточно грамотно.

Автором выдержан научный стиль изложения. Оформление списка литературы в целом соответствует требованиям.

Научная и практическая значимость данного исследования определяется тем, что автором определены принципы разработки комплекса лексико-семантических упражнений, направленного на формирование концепта «Язык» в сознании младших школьников как одного из базовых концептов, конкретизировано содержание лексико-семантической работы в начальной школе, получены сведения о содержании концепта «Язык» в сознании младших школьников.

Представленные результаты исследования могут быть рекомендованы для участия в конференциях.

Вопросы и замечания:

1. Автор допускает технические погрешности при оформлении текста работы.

2. В качестве одного из критериев сформированности концепта «Язык» у обучающихся начальных классов автор указывает «владение умением интегративного использования в речи единиц/паремий/метафор». Почему речь идет именно об интегративном использовании данных единиц?

3. Предложенный комплекс включает три блока упражнений: языковые, информационно-интерпретирующие и мотивационные. При формировании другого концепта в сознании учащихся, например, концепта «Родина», может ли быть предложен подобный комплекс? Насколько данный комплекс обусловлен спецификой концепта «Язык»?

Работа А.М. Симоновой соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам обучающихся на уровне магистратуры, и заслуживает оценки «отлично».

Кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры теории и методики обучения лиц

с ограниченными возможностями здоровья

Л.В. Христюкова



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## СПРАВКА

### О результатах проверки текстового документа

на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы

Симонова Алена Михайловна

Факультет, кафедра, номер группы

Институт педагогики и психологии детства  
Кафедра теории и методики обучения естествозна-  
нию, математике  
и информатике в период детства МНО-1801

Название работы

Реализация когнитивного подхода в лексико-  
семантической работе на уроках русского языка в  
начальной школе (на материале концепта «Язык»)

Процент оригинальности

55,73 %

Дата 11.06.2020 г.

Ответственный в  
подразделении

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Колясникова В.Б.  
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

